


FONDO PIZZOFALCONE



DES INSTITUTIONS

D'INSTRUCTION PUBLIQUE

EN FRANCE.

PARIS. — IMPRIMERIE DE E. DONNAUD,
9, RUE CASSETTE, 9.

DES INSTITUTIONS

D'INSTRUCTION PUBLIQUE

EN FRANCE

Par M. COURNOT

Ancien inspecteur général des études, ancien membre du Conseil royal de l'Université et du Conseil impérial de l'Instruction publique, ancien recteur des Académies de Grenoble et de Dijon, Commandeur de la Légion d'Honneur.

> Otii nostri, non minus quam negotii, rationem exstare oportet.
>
> Cic. *pro Plancio*, 66.

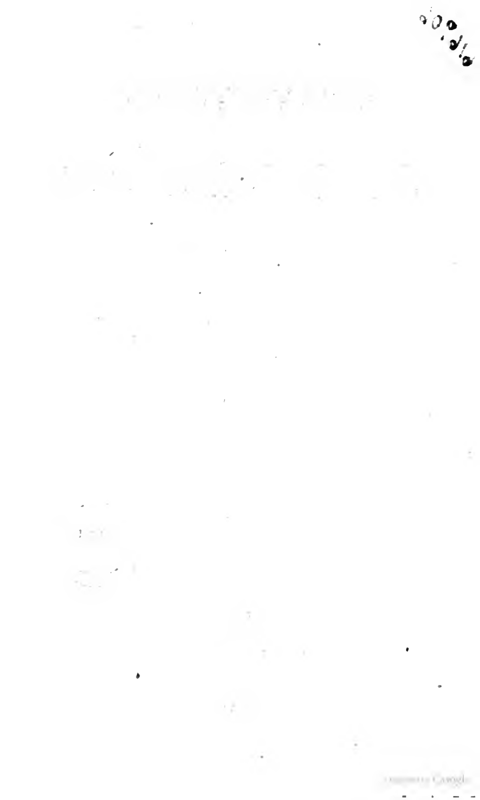
PARIS

LIBRAIRIE DE L. HACHETTE ET Ce,

BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 77.

—

1864



AU LECTEUR.

On trouvera, en jetant les yeux sur le frontispice de ce livre, les motifs qui m'ont décidé à le composer et à le publier. J'y ai donné, pour ma justification et non pour l'ostentation, ce que les épigraphistes appellent le *cursus honorum*, c'est-à-dire l'énumération des places importantes que j'ai longtemps occupées dans la haute administration de l'instruction publique, et qui m'ont fourni l'occasion de l'étudier à tous les points de vue. Je pense avec un de nos hauts fonctionnaires* « qu'il est du devoir d'un homme public de consacrer à son pays le résultat des études qu'il a faites dans une carrière dévouée à l'intérêt général; » et tous les symptômes semblent dénoter que le moment est venu où le public veut se rendre compte du véritable état d'une question qui, depuis un siècle, préoccupe et agite tant les esprits. Devais-je au contraire, à cause de ma position personnelle, garder mes observations pour moi, et me traitera-t-on de faux frère ou de mauvais serviteur, pour m'expliquer sur les points vulnérables d'une institution qui m'a valu des traitements et des honneurs? J'aime à croire qu'après m'avoir lu, ceux qui ne me connaissent pas rendront plus de justice à mes intentions, et que ceux qui m'ont connu, mes amis, mes anciens collègues, retrouveront sans surprise comme sans mécontentement ce ton de franchise un peu rude avec lequel j'ai toujours soutenu, sous tous les régimes, devant les pouvoirs que je servais et dont je dépendais, ce qui me paraissait être la cause du bon sens ou du bon droit. Je ne

* M. d'Audiffret, *Système financier de la France.*

me suis jamais mêlé aux querelles des partis, je n'ai épousé aucune coterie; les personnes à qui je pouvais avoir des obligations particulières ont depuis longtemps disparu de la scène : ce sont là des garanties d'impartialité, qui donneront peut-être quelque poids à mes paroles.

Au reste, une bonne partie des chapitres dont cet ouvrage se compose, ont déjà été accueillis par mon excellent ami, M. Hachette, dans la *Revue de l'instruction publique*, dont il est l'éditeur; et il ne m'est point revenu qu'ils aient été une occasion de scandale. Je n'ai donc pas eu si grand tort de laisser entr'ouverte cette main que le vieux Fontenelle, dans sa prudence un peu égoïste, conseillait de tenir toujours fermée.

J'ai placé à la suite de cet ouvrage les discours que j'ai prononcés, de 1854 à 1861, aux séances publiques de rentrée, des Facultés de Dijon, et dont quelques lecteurs de la *Revue* ont peut-être gardé le souvenir. En faisant la part de la rhétorique et des convenances officielles, on y retrouvera, sous une forme tantôt plus resserrée, tantôt plus développée, le même fonds d'idées que dans le livre auquel je les annexe. Il m'a semblé que, par ce rapprochement, j'indiquerais mieux ma pensée tout entière, et la constance d'opinions mûrement réfléchies, qui n'ont pas attendu, pour se manifester, que je fusse rendu à la liberté de la vie privée.

Paris, mars 1864.

TABLE DES CHAPITRES.

PREMIÈRE PARTIE.

THÉORIE.

SECONDE PARTIE.

HISTORIQUE.

APPENDICE.

FIN DE LA TABLE.

DES INSTITUTIONS
D'INSTRUCTION PUBLIQUE
EN FRANCE.

PREMIÈRE PARTIE.

THÉORIE.

CHAPITRE PREMIER.

DE L'ÉDUCATION ET DE L'INSTRUCTION. — DE L'ACTION DE L'ÉTAT ET DE L'ÉGLISE SUR L'ÉDUCATION PUBLIQUE, DANS LES SOCIÉTÉS MODERNES.

Tous les êtres doués de vie doivent les caractères et les aptitudes qui les distinguent individuellement, d'abord à leur constitution native, puis aux influences qu'ils ont reçues des milieux et des agents extérieurs, surtout dans le jeune âge et à l'époque de leur développement. C'est ce qu'on énonce en disant qu'ils tiennent leurs qualités en partie de la nature, en partie de l'éducation; et alors ce mot d'*éducation* est pris dans l'acception la plus large qu'il puisse comporter. Le mot est bien fait : il exprime bien que toutes les qualités acquises existent en germe ou en puissance dans les qualités natives ou innées; mais ce germe pourrait res-

ter stérile, cette puissance pourrait demeurer inerte, si les influences extérieures, si l'éducation ne venaient développer le germe, stimuler, exciter les forces latentes et en tirer (*educere*) tout ce qu'elles contiennent virtuellement.

L'action des causes extérieures peut être abandonnée au cours fatal ou providentiel des événements : au contraire, elle peut être dirigée par l'expérience, par le raisonnement et par l'art, quand il s'agit des êtres vivants qui sont l'objet de l'intérêt et des soins de l'homme. Le mot d'éducation s'applique surtout à l'art de diriger ainsi, dans un but déterminé et préconçu, l'influence des causes extérieures. Lorsque l'homme opère de la sorte sur les êtres vivants soumis à son empire, animaux ou plantes, tantôt il n'a en vue que l'individu auquel il donne ses soins et dont il attend des services, tantôt il se propose de modifier l'espèce en tant qu'espèce, d'y constituer des races pourvues de qualités natives que l'espèce en tant qu'espèce ne possédait pas, ou qui ne s'offraient que d'une manière sporadique et accidentelle chez les individus de l'espèce. L'homme met ainsi à profit, dans un intérêt qui lui est propre, cette tendance si remarquable de la nature à transmettre par l'hérédité, à transformer en qualités natives, même les qualités originairement acquises par le hasard des circonstances extérieures ou par la vertu de l'éducation. Il élève les races ou les espèces comme il élève les individus.

Cependant, s'il importe à l'homme de tirer, par l'éducation, le plus parti grand possible des espèces vivantes sur lesquelles s'étend sa domination, il lui importe bien plus encore de se développer, de se perfectionner lui-même, d'instituer un art, des méthodes, des procédés à

l'aide desquels on mette chaque homme individuellement à même de tirer le meilleur parti possible de ses instincts natifs, en développant les uns et réprimant les autres, et par l'action prolongée desquels les sociétés elles-mêmes aillent en se perfectionnant et en s'*élevant*, de manière que le perfectionnement du milieu social rende moins nécessaire ou plus facile l'action de l'éducation individuelle. Quand on parle d'éducation, sans déterminer autrement l'acception du mot, on entend parler de l'éducation de l'homme : et déjà l'on comprend que le sujet aura deux faces, que le but changera et que l'art se transformera, suivant que l'on aura plus particulièrement en vue l'éducation individuelle ou l'action que des institutions fondées par les lois, que des pratiques générales amenées par l'état des croyances et des mœurs, exercent sur l'éducation publique. Autre chose est l'art du médecin qui va donner successivement ses soins à tous les individus qui l'appellent, autre chose est la science qui traite de l'hygiène publique et des institutions sanitaires.

Quand il s'agit de l'homme et de la société, il y a, non pas identité, mais liaison intime entre l'idée d'*éducation* et celle d'*instruction*, entre les institutions d'instruction publique et celles d'éducation publique. Les mots d'*élève*, d'*écolier*, d'*étudiant;* ceux de *maître*, d'*instituteur*, de *régent*, de *professeur*, se prennent à chaque instant l'un pour l'autre, tant la transition de l'un à l'autre est naturelle. Rien de plus facile que d'en donner la raison :

1° Soit que l'on assigne aux facultés intellectuelles de l'homme le premier rang ou seulement le second, il est bien clair que pour rendre tout ce qu'elles peuvent

rendre, elles ont besoin, plus encore que ses autres facultés, d'être perfectionnées par l'éducation. Or, quel pourrait être le moyen de façonner et de cultiver l'esprit qui ne fût par en même temps un moyen de l'instruire? Cultivera-t-on la mémoire autrement qu'en faisant apprendre des morceaux qui méritent d'être retenus et qui composent un fonds d'instruction? Exercera-t-on la pénétration de l'élève et formera-t-on son style sans lui apprendre la langue des grands écrivains auxquels on emprunte des textes ou des modèles? Développera-t-on sa raison par l'étude des sciences sans lui rendre plus ou moins les sciences familières? Donc la véritable instruction, l'instruction méthodiquement donnée et reçue et l'éducation intellectuelle ne sont qu'une même chose; quoique, dans la prodigieuse variété de choses qui peuvent être matière d'instruction utile, il y ait lieu de distinguer et de choisir de préférence, pour en faire l'objet de l'instruction pédagogique, de l'instruction dogmatique et régulière, celles qui se prêtent mieux que d'autres au but pratique de l'éducation des facultés intellectuelles.

2° S'il y a des matières d'enseignement, comme la grammaire, la géométrie, la chimie, qui ne parlent qu'à l'intelligence de l'homme et n'ont d'utilité pratique que par le parti que son intelligence en sait tirer, il y en a d'autres comme la littérature, l'histoire, la philosophie, la jurisprudence, qui n'intéressent pas moins ses facultés morales : de sorte qu'en ce qui les concerne, l'éducation des facultés morales concourt nécessairement avec celle des facultés intellectuelles.

3° La discipline scolaire pour la généralité des élèves et pour ceux qui ne peuvent recevoir l'instruction sans

quitter leur famille, la discipline du pensionnat paraissent être jusqu'ici les seuls moyens pratiques de réduire en art et d'appliquer à la conduite d'une nombreuse réunion de jeunes gens les observations des moralistes, des psychologues, des physiologistes, sur la nature morale et physique de l'homme. Elles ne tiennent lieu, bien entendu, ni des influences religieuses, ni des exemples domestiques, ni des épreuves de la vie réelle : mais on n'imagine guère d'autres moyens d'éducation publique, sans s'aventurer dans le champ des utopies.

Cela veut-il dire que toute instruction élève, que toute instruction moralise et qu'il n'y a qu'à répandre l'instruction, qu'à multiplier les écoles, pour faire avancer de tout point l'éducation d'un peuple? Hélas, non ! Mais, comme l'instruction est en elle-même un bien, malgré les abus qu'on en peut faire, comme il est facile de concevoir, et même relativement facile de réaliser des progrès en ce sens, il est tout simple que les efforts des sociétés se tournent plutôt de ce côté. En conséquence, et bien que l'on convienne généralement, bien que l'on répète sur les prospectus et dans les discours d'apparat, que l'éducation a plus de prix encore que l'instruction, par la raison que la valeur de l'homme, devant les hommes comme devant Dieu, tient encore plus à ses qualités morales qu'aux dons de son intelligence, néanmoins il est dans le génie de la civilisation moderne de donner, lorsqu'il s'agit de la pratique, le pas à l'instruction, dont il semble que rien ne limite le perfectionnement, sur l'éducation pour laquelle il n'est pas aussi sûr que le présent l'emporte sur le passé. Il n'y a plus que l'étiquette des cours qui admette avec une grande inégalité de rang, le *gouver-*

neur et le *précepteur :* le public ne reconnaît pas cette étiquette-là, qui semble être en train de s'user même à la cour. Nous avons un ministère de l'instruction publique et l'on craindrait de paraître sortir de la *République* de Platon, si l'on proposait d'instituer un ministère de l'éducation publique. Une nation s'accommode d'avoir un grand *précepteur* ou un *grand maître :* elle ne souffre pas ou ne souffrirait pas longtemps un *grand gouverneur.* C'est seulement par le discernement qu'il sait faire des matières d'enseignement les plus propres à influer sur l'éducation, que le grand maître de l'instruction devient effectivement, sans s'arroger un titre qui blesserait trop la susceptibilité d'une société hors de page, le grand maître de l'éducation.

La raison se rend compte de tout cela. Lorsqu'il plaît à un philosophe (qu'il s'appelle Xénophon, Fénelon ou Rousseau) de faire un roman sur l'éducation individuelle, il prend un type idéal, il dispose d'un milieu à sa guise, il se propose de façonner un prince, un gentilhomme ou tout au moins le fils de quelque bon bourgeois, qui est assez riche et assez indépendant du monde et de son entourage domestique pour se passer la fantaisie de faire de son fils un sauvage. Tout autres sont les conditions du commun des hommes, que le milieu social au sein duquel ils vivent enveloppe et presse de toute part ; de sorte que de pareils romans, quel que soit le génie de leurs auteurs, et bien qu'ils puissent servir de cadre à une foule de remarques ingénieuses et utiles, n'entament pas les vraies questions d'éducation publique. On y perd de vue ce grand principe que les sociétés humaines sont aussi des organismes vivants ; que la société a sa vie propre, comme

l'individu a la sienne; et que les plus importantes conditions de la vie de l'individu découlent de sa participation à la vie générale de la société. Or, voici l'une des premières et des plus remarquables conséquences de ce grand principe. L'organisme social, comme tout organisme vivant, doit lui-même façonner, développer les appareils locaux dont il a besoin pour l'accomplissement de ses fonctions, élaborer, secréter les sucs spéciaux qui y concourent par leur vertu propre. Tout cela doit en général s'opérer par voie de progrès lent, d'action et de développement insensibles : sinon, l'on sort des conditions que la nature a mises à la production de ses œuvres; et l'œuvre artificielle par laquelle on a voulu remplacer le travail de la nature, s'implante dans les tissus vivants du corps social comme un de ces corps étrangers, pour l'expulsion desquels la nature fait effort, ou qui quelquefois parviennent à se loger d'une manière durable dans le tissu vivant, mais sans s'y greffer, sans s'imprégner de la vie générale, et sans cesser d'en gêner plus ou moins les fonctions.

Il ne faut rien outrer, et la nature elle-même peut avoir ses époques de rénovation, ses temps de crise où elle sort de ses règles habituelles. Il a bien fallu qu'elle produisît par des voies extraordinaires ces types spécifiques qui ont apparu dans leurs temps, qui ne se produisent plus sous nos yeux, qui ne varient plus ou qui du moins n'ont éprouvé, depuis les temps historiques, que des variations insensibles. De même il a pu arriver qu'aux premiers âges des sociétés humaines, de vigoureux génies eussent assez d'ascendant pour imposer à des sociétés naissantes, en fait d'éducation publique comme à d'autres égards, leurs institutions,

leurs règles, leurs formules, de manière à pétrir en quelque sorte les générations futures, et à leur imposer pour des siècles le cachet qu'il leur plaisait, ou plutôt le type dont la vive intuition leur était donnée par la puissance suprême qui se les associait ainsi dans son œuvre de création. Mais ces temps sont bien loin. Le souvenir s'en conservait encore quand les philosophes grecs songeaient à se poser eux-mêmes en législateurs, comme s'ils avaient pu, par leurs systèmes d'éducation publique, imposer aussi leurs idées, et imiter dans des temps d'examen et de doute la puissance de ces législateurs ou de ces sages des temps primitifs. De là une tendance à s'exagérer l'influence du législateur sur la société par le moyen de l'éducation, tendance qui perce dans tous les monuments littéraires de l'antiquité classique, et qui s'est reproduite chez les philosophes, chez les écrivains modernes, nourris de l'antiquité classique, au point de fournir une sorte de lieu commun oratoire, dans ces discours d'apparat que ramènent chaque année nos habitudes scolaires. La vérité est cependant que, dans l'état des nations modernes, il n'est donné à personne de pétrir ou de repétrir la société, pas plus en dictant des règlements d'éducation publique, qu'en promulguant des constitutions politiques. L'idée contraire a été la grande erreur des novateurs du dix-huitième siècle, erreur dont nous avons peine à revenir. Nous voyons pourtant que le cachet des diverses professions, des diverses classes, des diverses nationalités, s'oblitère de plus en plus, nonobstant la diversité des règlements d'éducation et des constitutions politiques : et tandis que les populations se ressemblent davantage à un instant donné, malgré les distances qui les séparent et la

disparité des institutions qui les régissent, on les voit toutes changer d'une manière bien sensible, dans un temps beaucoup plus court que celui qu'exigeraient des modifications dues à l'action lente des règlements et des institutions. Il en faut conclure que la principale influence modificatrice du milieu social ne peut plus tenir maintenant à des institutions de la nature de celles sur lesquelles le législateur exerce un pouvoir discrétionnaire, et notamment que les institutions d'éducation publique sont principalement déterminées par l'état de l'opinion et des mœurs, non l'état de l'opinion et des mœurs par la lente action des institutions d'éducation publique. En ce qui concerne plus spécialement le régime des écoles, la durée des études, la distinction des divers ordres, branches ou matières d'enseignement, nous aurons sans cesse occasion de remarquer comment la constitution intérieure de la société, ses conditions économiques, sa structure par couches ou par classes, influent sur les institutions scolaires et y déterminent, par les changements qu'elles éprouvent, des changements correspondants.

Ces remarques sont d'une grande conséquence pratique : car, enfin, soit que le gouvernement se réserve le privilége de l'enseignement public, soit qu'il l'abandonne aux spéculations de l'intérêt privé ou au zèle de l'esprit de corps, soit qu'il adopte un système mixte en entretenant des écoles et en laissant la liberté d'en établir d'autres, il a toujours une mission à remplir, en fait d'éducation ou d'instruction publiques ; il ne peut se dispenser de les soumettre à une police et à des règlements ; il ne doit pas céder comme un roseau à tous les souffles de l'opinion ; il doit seconder les bonnes ten-

dances et lutter contre les mauvaises. Mais, pour qu'il s'acquitte avec succès de cette tâche, il ne faut pas qu'il se méprenne sur la nature de ses attributions, ni sur la juste mesure de son influence. Il faut qu'il se regarde, en cela du moins, comme le serviteur plutôt que comme le régent ou le tuteur de la société, et qu'il renonce à la façonner à sa guise. Il faut qu'il dépense, dans l'exercice de cette attribution purement sociale, une petite partie de sa force politique, bien loin d'en attendre un accroissement de puissance politique, ce qui ne lui causerait que des embarras et des mécomptes. Il faut qu'il se méfie beaucoup des faiseurs de projets et de règlements sur le papier, et que ceux qui le représentent ne repoussent jamais comme des leçons importunes les renseignements de l'expérience. Il faut qu'il vise à faire, non les lois les meilleures, telles que les pourrait concevoir un esprit spéculatif, ou telles que les pourrait ajuster une commission de philosophes ou de savants, mais les lois les meilleures que puisse supporter une nation à qui il est bien permis, comme aux plus grands hommes, d'avoir ses travers et ses petitesses d'esprit. Autrement, le législateur sanctionnera successivement des plans qui échoueront, des systèmes qui avorteront. Il ébranlera, par des hésitations et des rétractations fréquentes, la foi que la société pourrait avoir encore, je ne dis pas à tel législateur, à telle opinion, à tel système, mais à la compétence de l'autorité en pareille matière : de manière à laisser échapper des mains du gouvernement, au préjudice de la société, même la part de pouvoir et d'influence active ou de résistance efficace qu'il serait bon de lui conserver.

Dans les replis de la société, tout n'est pas également

accessible aux mains des pouvoirs qui la gouvernent. On peut gagner vingt batailles, faire vingt constitutions, plus aisément qu'on ne déracinerait chez un peuple une mode ou un préjugé. Les mœurs, le point d'honneur, la vanité l'ont mainte fois emporté sur les lois les plus sévères, rendues par les gouvernements les plus forts. Dans de certaines circonstances, un gouvernement peut doubler les impôts, obtenir l'adhésion de tous les corps constitués, recueillir des millions de suffrages, mais non faire monter la rente ou l'empêcher de tomber. Il était plus facile à l'empereur Napoléon Ier, dans sa toute-puissance, d'envoyer cent mille conscrits de plus sur les champs de bataille de l'Espagne et de la Russie, que d'obtenir de la confiance ou de la déférence des familles mille pensionnaires de plus pour ses lycées. Le ministre de la guerre maintient sans peine, dans une armée de cinq cent mille hommes, une discipline admirable; tandis qu'on multiplie les règlements sur le baccalauréat, et que des écoliers se jouent de toutes les précautions qu'a pu accumuler en trente ans la sagesse de dix ministres et d'une foule de conseillers. Dans la suite de nos études, nous tâcherons d'appuyer sur les faits mêmes la distinction entre ce qui comporte la réglementation et ce qui ne la comporte pas.

S'il ne faut point que les gouvernements se méprennent sur la nature et la portée de leur influence en fait d'éducation ou d'instruction publique, il ne faut pas non plus que les autres puissances de la société tombent dans une exagération du même genre. Partout où l'Église a sa force propre, indépendante de l'appui que l'État lui prête, l'Église a sur l'éducation publique une influence, tantôt prépondérante, tantôt fort amoindrie,

mais comparable encore à celle de l'État, et qui cependant rencontre dans les mœurs, dans les opinions régnantes, dans les modifications de l'état social, bien des causes qui la restreignent. Ainsi, la grande scission religieuse du seizième siècle et la réaction catholique qui l'a suivie auraient dû amener en trois siècles, entre l'Europe protestante et l'Europe catholique, des contrastes bien plus grands que ceux qu'on observe, si l'action des corps et des instituts religieux sur la société étaient en raison de l'action qu'ils ont eu l'ambition d'exercer et qu'ils ont effectivement exercée sur l'éducation de la jeunesse. A partir de la réforme du seizième siècle, toutes les nouvelles congrégations ou associations qui se forment au sein du catholicisme, s'annoncent comme spécialement dévouées à l'instruction et à l'éducation de la jeunesse. L'Église combattue revendique plus énergiquement que jamais le droit d'enseigner en toute liberté, sans conditions de grades dont elle ne serait pas la dispensatrice, sous l'autorité de sa hiérarchie ordinaire ou par des congrégations dont elle se croit plus sûre encore, et qui relèvent plus immédiatement du pouvoir central. Considérez en particulier cet institut célèbre, qui était parvenu à conquérir presque le monopole de l'éducation, aussi bien en France et dans l'Allemagne catholique qu'en Espagne et en Italie : est-ce que pour cela la France du dix-septième siècle, l'Allemagne catholique du dix-huitième ressemblaient à l'Italie et à l'Espagne? Les jésuites n'avaient-ils pas nourri du miel de leur rhétorique un peu affétée, élevé dans les pratiques de leur dévotion aisée et accorte, la plupart de ces parlementaires qui les ont si durement pourchassés, de ces philosophes qui ont tant applaudi

à leur destruction comme à celle d'une milice la mieux organisée de toutes pour défendre ce qu'ils voulaient renverser? Les jésuites tiraient un excellent parti de leur rôle de maîtres de la jeunesse pour se recruter eux-mêmes, pour démêler les vocations et les aptitudes, pour choisir, attirer, former les sujets dont ils attendaient le plus de services : mais, quand ils croyaient se servir de l'éducation pour mener le monde à leurs fins, ils se trompaient; c'était le monde, la grande société qui se servait d'eux en fait d'éducation, sauf à se tourner contre eux quand ils s'en prévaudraient pour la mener là où elle ne voudrait pas aller. Ainsi s'expliquent leurs succès et leurs revers, leur popularité comme instituteurs de la jeunesse, jointe à leur impopularité comme parti religieux et politique, tant d'imprudence jointe à tant d'habileté : parce que, se confiant dans une popularité d'un genre tout spécial, ils étaient toujours disposés à entreprendre de nouvelles campagnes sur le terrain où l'impopularité les attendait.

Dieu nous garde d'évoquer ces souvenirs dans un esprit de parti ou de contention! Il s'agit aujourd'hui de bien autre chose : il s'agit du combat entre l'esprit du *siècle* (de ce siècle à bon droit si fier de ses progrès, de ses conquêtes, dont les rêves d'avenir n'ont pas de bornes) et l'esprit d'une *Église* qui a reçu dès l'origine la mission de contredire le siècle, de l'humilier, de l'abaisser, de lui montrer son néant et ses misères, de fonder la grandeur morale de l'homme sur le mépris du monde, de ses joies et de ses formes passagères. Malgré cette contradiction fondamentale, l'Église aspire encore à exercer sur l'éducation générale une action immédiate, non-seulement, ce qui serait tout simple, en vue

de recruter sa propre milice et de répondre aux vœux des familles pieuses qui craignent pour leurs enfants, dans les écoles du siècle, la contagion du siècle, mais encore dans l'espoir qu'elle pourrait bien un jour reprendre son ascendant sur le siècle, à la faveur du succès qu'obtiendraient, pour des raisons d'ailleurs toutes mondaines, ses maisons d'éducation. Or, c'est ici que se trouveraient l'illusion et le péril : on n'arrête pas ainsi un train lancé à toute vapeur, et il serait peu digne de la majesté de l'Église d'être en quelque sorte traitée par le siècle, non plus comme une mère dont on invoque la tendresse, mais comme la femme mercenaire que l'on appelle pour nourrir un enfant de son lait, et que l'on congédie quand on croit n'avoir plus besoin de ses services.

On n'a pas suffisamment remarqué une contradiction pourtant bien remarquable. Tandis que l'affaiblissement des croyances religieuses a nécessairement pour conséquence finale la sécularisation de l'enseignement, il arrive que cet affaiblissement même contribue pendant longtemps à donner plus de faveur aux écoles et aux maisons d'éducation dirigées par le clergé. Le père de famille qui est tombé dans l'indifférence, qui donne à la religion quelques respects extérieurs, sans être suffisamment pénétré de la vérité du dogme, et surtout sans vouloir s'assujettir à des pratiques, désire pourtant que son fils reste persuadé du dogme et se conforme aux pratiques, tant que dureront les années de l'enfance et de l'adolescence. Il y voit une garantie pour ses mœurs, pour sa santé, pour ses études, pour sa docilité filiale, et il pense que le frottement du monde usera assez tôt ce qu'il y aura de trop dans sa dévotion. Il

cherche donc, chez les maîtres à qui il confiera la jeunesse de son fils, des garanties de foi et de pratiques religieuses ; et comme il juge des autres par lui-même, comme le monde avec lequel il vit partage généralement sa propre tiédeur, il est tout porté à croire qu'au point où en est la société, il faut s'adresser aux prêtres, c'est-à-dire à des hommes religieux et même dévots par état, si l'on veut trouver des maîtres qui croient et qui pratiquent ce qu'ils enseignent ou ce qu'ils prescrivent en fait de religion. Moins la société sera dévote, plus s'accréditera l'opinion que des laïques ne peuvent donner à des enfants cette dose de dévotion que l'on regarde, d'un point de vue mondain, comme le préservatif, ou, si l'on veut, comme la vertu de leur âge.

Cette remarque pourrait, à la rigueur, s'appliquer à une religion et à un clergé quelconque ; mais le célibat du prêtre catholique lui donne, en outre, des droits tout particuliers à la prédilection des familles en quête d'une maison d'éducation. La cause physiologique et morale n'en est pas difficile à pénétrer. Il y a dans les rigueurs de ce célibat perpétuel quelque chose qui influe sur ce que l'on a ingénieusement appelé le sexe des âmes. L'homme voué au célibat religieux semble participer des instincts et des vertus de la femme ; ses communications avec l'enfance en deviennent plus douces et plus faciles ; il y a peut-être plus de petitesse, mais aussi moins de roideur et d'apprêt dans les moyens qu'il emploie pour sauvegarder son autorité, pour gagner de jeunes cœurs et régler de jeunes esprits. Que l'on s'en rende compte ou non, là est une des raisons principales de la faveur dont les maisons d'éducation tenues par des prêtres catholiques jouissent auprès des

pères, et surtout des mères de famille, que ne trompe guère leur instinct délicat.

Là se trouve aussi un danger réel pour la religion. Que les enfants qui appartiennent à des familles vraiment catholiques aient plus de chances de conserver intact l'héritage de la foi paternelle, lorsqu'ils n'ont autour d'eux que des camarades de même origine, lorsque tous les exemples qu'ils reçoivent de leurs maîtres cadrent parfaitement avec les exemples domestiques, nous l'accordons volontiers. Cela n'empêchera pas un jour le tumulte des passions, ni même les inquiétudes de la raison ; mais cela composera un fond primitif de croyances que l'homme retrouvera quand ses passions se seront calmées, quand la raison sera lasse de tant d'efforts infructueux. Supposez, au contraire, un enfant qui, dans les intervalles des études, revient sous le toit paternel, et qui s'aperçoit bien vite qu'on y tient peu de compte de règles dont ses maîtres lui ont dit que l'infraction est une faute des plus graves : n'en conclura-t-il pas que ses maîtres exagèrent beaucoup et qu'il y a beaucoup à rabattre de tout ce qu'ils disent? Et, une fois ce levain de méfiance et de doute entré dans son cœur, où s'arrêtera-t-il? Ne verra-t-il pas dans les choses les plus saintes des pratiques que l'usage impose aux enfants et dont les hommes s'affranchissent? Si cette funeste pensée l'a gagné de bonne heure, s'il s'est habitué à faire par discipline ce qui ne répond plus à sa croyance intérieure, il faut (autant que nous pouvons en juger humainement) le considérer comme perdu pour la religion. Combien de telles pertes doivent être nombreuses, lorsque tant de familles dont la foi est si tiède remettent, pour des motifs humains,

l'éducation de leurs enfants entre les mains du clergé!

Le christianisme est admirable dans sa tendresse pour tous les êtres faibles, pour les femmes, pour les enfants. *Sinite parvulos.....* Aussi, tandis que dans l'islamisme la dévotion est une qualité essentiellement virile, et qu'on y daigne à peine admettre la femme et l'enfant à la participation des choses religieuses, c'est le contraire qui, de tout temps, a eu lieu chez les peuples chrétiens, où les grandes conversions se sont faites par l'influence des femmes. Le catholicisme a conservé, plus éminemment que les communions récemment séparées, ce caractère du christianisme primitif. Il n'y en a pas moins là une cause d'amollissement et d'énervation de la foi religieuse qu'il faut bien se garder d'aggraver, en montrant, sur une grande échelle, une population d'hommes relativement éclairés, qui passe des pratiques religieuses à l'indifférence religieuse dans le passage de l'enfance à la virilité.

Voilà des dangers pour la religion : il y en a d'autres auxquels est plus particulièrement exposé le clergé, comme corps. On ne peut se le dissimuler, il existe une opposition radicale entre la tradition du clergé comme corps et l'esprit d'innovations philosophiques d'où procèdent tous les événements dont nous sommes témoins depuis près d'un siècle. Tant de révolutions successives n'ont fait que confirmer le clergé dans la persuasion que cet esprit nouveau est inhabile à rien fonder, et que, tôt ou tard, les principes qu'il regarde comme les seules bases solides de l'ordre social reprendront le dessus. Chaque succès qu'il obtient dans ses maisons d'éducation lui semble un gage de l'avenir qu'il attend, et il en est d'autant moins disposé à contracter avec l'ordre

nouveau une alliance, sans laquelle pourtant il restera à l'état de parti ou de minorité opposante, en butte à toutes les tempêtes que pourrait encore soulever le démon des révolutions. Bien plus, il est toujours exposé à la tentation d'unir sa cause à celle d'autres partis qui haïssent également, pour d'autres motifs, les idées nouvelles et les faits nouveaux. La prospérité même d'un grand nombre de ses maisons d'éducation est le signe le plus sensible, et par conséquent le signe le plus compromettant de cette alliance, alliance funeste au jugement de ceux qui ne croient point que le passé puisse revivre et qui ne verraient pas sans terreur le clergé compromis dans une lutte nouvelle entre le passé et l'avenir.

Ne restons pas plus longtemps sur ce terrain brûlant, et concluons seulement que, pour les pouvoirs religieux comme pour les gouvernements civils, une grande prudence est nécessaire dans l'usage de l'influence que les institutions ou les mœurs peuvent leur donner sur l'éducation publique; que les abus de cette influence portent avec eux leur châtiment ou leur correctif; que la société ou le siècle, toujours disposés à se prêter à cette influence quand ils n'y voient qu'un service rendu, ne le sont pas moins à s'y soustraire et à l'annuler dans tout ce qui leur paraît tendre à leur imposer une direction dont ils ne veulent pas. Nous verrons ce qu'il faut ajouter à ces réflexions générales pour les compléter, en ce qui regarde chacune des grandes divisions de l'éducation publique; et partout où nous aurons à signaler des occasions de conflits entre les divers pouvoirs de la société, nous tâcherons d'indiquer, sans préoccupations d'aucune sorte, leur part d'influence légitime et de juste indépendance.

CHAPITRE II.

DE L'OBJET ET DU BUT DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE.

Nous comptons traiter plus succinctement de l'enseignement primaire que des autres branches de l'enseignement public : d'abord parce que nous avons eu moins d'occasions d'en faire une étude approfondie, tandis qu'on possède sur ce sujet un grand nombre d'ouvrages publiés par des gens du métier, par des philanthropes ou des administrateurs ; ensuite parce que la matière, pour être entendue, exige en effet des connaissances moins spéciales, moins techniques, ou des connaissances techniques qu'il est plus aisé d'acquérir.

On s'accorde à regarder comme faisant le fond de l'instruction primaire : la lecture, l'écriture et les premiers éléments du calcul. Or, il n'a pas fallu moins que tous les progrès de la civilisation pour que l'on pût concevoir l'idée d'initier tous les hommes, sans exception ou sauf de rares exceptions, à ces connaissances qui sont le préliminaire indispensable de tous les travaux intellectuels, et qui ont aussi, en elles-mêmes, une utilité des plus évidentes, puisqu'elles dotent l'homme d'une sorte de faculté artificielle qui vient s'ajouter et comme s'incorporer à la faculté native du langage. Là où il n'y a pas d'écriture alphabétique, les individus peuvent faire plus ou moins de progrès dans la connaissance des caractères ; mais le peuple ne peut

pas, à la rigueur, apprendre à lire, et le champ de l'instruction primaire ne saurait être rigoureusement défini. Il en était de même, jusqu'à un certain point, chez les peuples de l'antiquité classique, qui payaient cher des manuscrits incommodes, sans ponctuation régulière, d'un déchiffrement difficile, même pour les grammairiens de profession, ainsi que nous l'apprennent plusieurs passages des écrivains anciens, notamment d'Aulu-Gelle. Encore aujourd'hui, chez les musulmans qui préfèrent les manuscrits aux imprimés, et qui n'ont pas une ponctuation bien fixe, il n'est pas rare que l'on sache lire telle sorte de livres et non pas telle autre. Il fallait donc que l'on eût inventé, outre un alphabet et une ponctuation systématiques, une matière peu coûteuse comme le papier, et un art comme celui de la typographie, qui donne aux caractères une forme nettement arrêtée, en même temps qu'il abaisse prodigieusement le prix des livres, surtout des livres d'école, pour qu'il y eût matière à ce que nous nommons aujourd'hui l'instruction primaire.

Si l'on veut que l'instruction primaire s'adresse à toutes les classes de la population, il faut en outre que cette instruction, par la précision de son but, se prête à une sorte de transmission mécanique qui permette à un maître unique, souvent très-peu instruit lui-même, de diriger d'une manière utile l'enseignement d'un grand nombre d'élèves confiés à ses soins. Il en faut conclure que l'étude d'une langue, même de la langue maternelle, en tant que cette étude dépasse les règles susceptibles d'une formule précise, ne saurait faire partie de l'instruction primaire; et il en faut dire autant des éléments des sciences, même des éléments du calcul, dès qu'on

a la prétention d'y faire entrer le raisonnement et de ne pas se contenter de règles mnémoniques.

Le chant, le dessin linéaire réduit à ses éléments, pourraient aussi faire partie de l'instruction primaire, tandis que les arts de la musique et du dessin d'imitation rentrent dans l'instruction secondaire.

On a beaucoup parlé en dernier lieu d'introduire dans les écoles primaires de campagne l'enseignement des notions d'agriculture, et de faire ainsi indirectement concourir au développement de notre industrie agricole les sacrifices que l'État s'impose dans le but direct de répandre l'instruction primaire. J'ai vu les hommes les plus éclairés, et qui connaissent le mieux les campagnes, faire peu de fond sur le succès des tentatives en ce genre. Il y a à cela plusieurs raisons, mais notamment celle que l'agriculture est un art essentiellement raisonné, que l'on ne peut transmettre à des sujets bien disposés qu'en agissant sur eux individuellement, par l'explication des préceptes et l'analyse des exemples : ce qu'on ne saurait faire dans une classe nombreuse de très-jeunes enfants, sur laquelle il faut agir par des procédés mécaniques.

Il ne suffirait pas que la matière de l'instruction primaire existât : il faut encore une force active, un souffle vivifiant pour en faire sortir une institution sociale. Si nous en croyons Diodore[1], l'antique législateur des citoyens de Thurium, le sage Charondas aurait déjà

[1] Ἔγραψεν οὖν καὶ ἕτερον νόμον τούτου κρείττονα καὶ τοῖς παλαιότεροις αὐτοῦ νομοθέταις ἠμελημενόν· ἐνομοθέτησε γὰρ τῶν πολιτῶν τοὺς υἱεῖς ἅπαντας μανθάνειν γράμματα, χορηγούσης τῆς πόλεως τοὺς μισθοὺς τοῖς διδασκάλοις.
(Diodor. lib. xii, c. 12.)

prescrit, il y a vingt-quatre siècles, un enseignement *obligatoire*, gratuit pour les fils des citoyens pauvres, et rétribué par la cité : mais en pratique, le règne des philosophes passé (et il a passé vite, si même il a jamais existé), cette idée était restée étrangère à la civilisation gréco-romaine, qui faisait d'ailleurs une part si grande à l'esclavage, et à plus forte raison aux systèmes plus antiques, dont le principe était la séparation des castes. Elle se trouvait en germe dans les religions *prosélytiques*, fondées sur des textes sacrés, que tous les croyants, sans distinction de naissance ou de profession, sont invités à lire pour leur perfectionnement religieux et moral, et pour l'entier accomplissement des obligations de leur culte. Dans les pays musulmans, chaque mosquée a une école primaire, où l'enfant épèle des passages du Koran, tracés en gros caractères sur des planchettes, en attendant qu'il parvienne à les déchiffrer dans des manuscrits d'une lecture plus difficile. En Chine, où la foi religieuse n'a pas de consécration officielle, la première instruction est, dit-on, fort répandue; il y a un grand nombre de petites écoles, mais elles ne sont soutenues que par l'intérêt privé. Le gouvernement donne tous ses soins aux écoles supérieures, qui forment des gradués ou des candidats pour les emplois publics : il ne se croit point obligé de prendre lui-même la charge de donner aux classes inférieures de la population une instruction sans laquelle il lui semble qu'elles peuvent fort bien être administrées, rançonnées ou gouvernées.

Les gouvernements européens paraissent avoir pensé à peu près de même jusque vers le milieu du dernier siècle, c'est-à-dire jusqu'à l'avénement de la philosophie moderne. Auparavant, la diffusion de l'instruction pri-

maire était due surtout à un mouvement de charité et de zèle religieux. On visait à former des chrétiens plus instruits des points essentiels de leur religion, et non des hommes plus éclairés sur leurs intérêts temporels, encore moins des citoyens mieux renseignés sur leurs droits et sur leurs devoirs politiques. Par conséquent, l'instruction primaire avait dû se généraliser davantage dans les pays protestants, où la lecture de la Bible dans toutes les familles était considérée comme le devoir religieux le plus essentiel; et la puritaine Écosse offrait, dit-on, le modèle du genre. Cependant, l'esprit catholique ne restait pas inactif. On peut assister encore, dans la magnifique cathédrale de Milan, à ces classes du dimanche, fondées par saint Charles Borromée pour l'enseignement des enfants les plus pauvres; et dès le commencement du dernier siècle, le bienheureux Lasalle fondait en France le célèbre institut des *Écoles chrétiennes*, que nous avons vu tellement grandir de nos jours, et à certains égards se dénaturer.

Il serait bien difficile et assez inutile de déterminer au juste quel était, parmi les nations européennes, le rang de la France pour l'instruction primaire lors de sa grande révolution. Il est à croire que ce rang ne répondait pas à celui qu'elle occupait dans les lettres, dans les sciences et dans la philosophie, et cette infériorité tenait surtout à l'humilité par trop grande de la condition des habitants des campagnes. Ces *animaux à deux pieds de couleur bise,* dont parle Voltaire, n'avaient, pour la plupart, guère de temps à donner à l'école. Ils avaient pourtant leurs maîtres d'école, moins forts sur l'orthographe, la grammaire et l'arithmétique, que nos instituteurs d'aujourd'hui, mais donnant plus qu'eux dans le luxe de la

belle écriture, et bien mieux initiés qu'eux à l'art de déchiffrer les pièces des vieux procès, griffonnées dans l'écriture gothique des siècles précédents : car, c'était à ce double titre qu'ils s'attiraient l'estime ou l'admiration des autres villageois. Au reste, de même que le territoire de la France offrait et offre encore de très-grandes diversités en tout ce qui regarde la constitution de la propriété foncière, le fermage, le mode d'exploitation ou de culture, et la condition du cultivateur, de même on y observait et on y observe encore, quoique à un bien moindre degré, une grande inégalité dans l'instruction des populations rurales. Par exemple, dans les Hautes-Alpes dauphinoises, le montagnard, enterré sous la neige pendant les mois d'hiver, étudie pour passer le temps, et il sortait de ce pays des essaims de maîtres d'école comme de marchands ambulants, tandis qu'on a eu beaucoup de peine à y introduire le système de nos instituteurs communaux. Des maîtres ambulants parcouraient successivement pendant les mois d'hiver les hameaux nombreux dont la réunion forme aujourd'hui une commune, et entre lesquels les communications sont dans cette saison impraticables pour les enfants ; le maître ambulant était logé et nourri à tour de rôle par chaque famille du hameau.

Tout en reconnaissant les avantages de l'instruction primaire, on ne doit pourtant pas les exagérer. Puisqu'elle est tenue de se prêter à une transmission mécanique, il faut bien reconnaître qu'elle ne développe directement ni l'imagination, ni le sens moral, ni le patriotisme, ni le sentiment religieux. Elle habitue l'enfant à la discipline, à la règle, à la société de ses égaux ; elle le soustrait souvent aux dangers de l'oisi-

veté et du vagabondage, et aux exemples pernicieux qu'il trouverait dans sa famille; mais, d'un autre côté, elle le prépare à lire et à goûter, dans l'âge des passions, tous les écrits dangereux qui peuvent flatter ses convoitises, en lui inspirant la haine des classes supérieures et le mépris des traditions sur l'autorité desquelles repose en grande partie la hiérarchie sociale. Elle fortifie peut-être ou fortifiera l'organisation de la société sur les bases qu'on appelle logiques, c'est-à-dire sur la connaissance raisonnée d'un mécanisme nécessaire : mais à coup sûr elle ne peut pas accroître la part qui revient, dans l'organisation de la société, à une autorité traditionnelle. En définitive, il n'y a que l'expérience qui puisse prononcer sur les résultats que doivent amener la diffusion et la généralisation de l'instruction primaire; et il faut pour cela une expérience longtemps soutenue, faite dans des conditions très-variées, de manière à dégager, mieux qu'on ne l'a pu faire dans les temps très-agités où nous vivons, la part qui revient à la cause que l'on veut étudier, et la part qui doit être mise sur le compte des causes concomitantes.

Ce n'est là d'ailleurs qu'un problème de curiosité philosophique : chaque siècle a ses tendances irrésistibles qu'il n'est guère plus aisé de combattre avec des arguments qu'avec des mouvements oratoires. Dans un temps où l'on ne conçoit pas que les institutions puissent se justifier par d'autres raisons que celles qui sont tirées de l'avantage du plus grand nombre des membres de la société, en quelque rang que la Providence les ait fait naître, est-il possible de refuser à la multitude la jouissance d'une faculté ou d'un organe dont on ne saurait dire autre chose, sinon qu'on en peut user et abu-

ser comme des autres dons de Dieu? Et si l'on ne peut pas l'en priver systématiquement, il devient tout aussi impossible de ne pas favoriser des institutions qui tendent à généraliser l'acquisition de cet organe artificiel dont la privation constitue l'inégalité la plus sensible entre les personnes, au sein d'une société d'où l'esclavage et le servage ont disparu.

Il faut donc accepter, même avec les dangers qu'elles recèlent peut-être dans leurs flancs, les institutions qui ont pour but de généraliser et de faire pénétrer partout l'instruction primaire. Ces institutions ont pris une grande place dans la civilisation européenne depuis quarante ans : elles en prendront encore davantage par la suite ; et l'on ne doit pas craindre d'affirmer qu'elles finiront toujours par renverser les digues dans lesquelles on aurait voulu passagèrement les contenir, à la suite des réactions de l'opinion et des tourmentes politiques.

En France notamment, où (comme nous le verrons dans notre seconde partie) les développements des institutions d'instruction primaire ont à peine un demi-siècle de date, elles semblent déjà arrivées à ce point de maturité où il s'agit d'affermir ce qui existe, et ce dont la raison peut parfaitement s'accommoder, plutôt que de se mettre en quête d'innovations. Elles figuraient à peine dans le système de nos institutions scolaires; et déjà elles en sont réputées avec raison la maîtresse pièce, la pierre angulaire. L'opinion les soutient, l'argent ne leur est jamais marchandé. Malgré la modicité des traitements individuels, le budget de l'instruction primaire forme la très-grosse part du budget général de l'instruction publique; les versements des institu-

teurs au fond de retraite surpassent de beaucoup les versements faits par tous les autres membres du corps enseignant. De quelque manière que se fixe un jour l'organisation administrative de l'instruction publique, la première condition sera celle qu'elle s'approprie bien aux services de l'instruction primaire. Comme tous les services réclamés par les nécessités du temps, placés dans des conditions de jeunesse et d'avenir, les services de l'instruction primaire se font avec cette régularité, ce zèle que l'on met d'ordinaire aux choses dans l'utilité desquelles on a foi; tandis, hélas! que d'autres branches de l'instruction publique, branches aînées, aujourd'hui délaissées par le courant de l'opinion et menacées d'exhérédation, s'appauvrissent et languissent, sans cesse ballottées par l'esprit de système, agitées par le flot des innovations qui se succèdent, de manière à diminuer d'autant plus la foi, et par suite le zèle.

Si la matière de l'instruction primaire est définie par la nature même des choses, si l'on ne peut mettre en question à l'époque actuelle l'opportunité, la nécessité même de l'intervention des pouvoirs publics pour en hâter et surtout pour en régulariser la diffusion, il ne peut plus y avoir de discussion ou de lutte qu'à propos du choix des maîtres qui la donnent, et dont l'influence (même en dehors de leurs fonctions scolaires) a ses avantages et ses périls. Ainsi, il n'est certainement pas indifférent, pour peu surtout que la société soit agitée, de placer dans chaque village, à côté du ministre de la religion, une sorte de ministre de la science humaine, un lettré ou un gradué (d'ordre inférieur, il est vrai), ignorant sans doute beaucoup de choses que le prêtre

sait, mais sachant de son côté ou croyant savoir, grâce aux épreuves de son noviciat, des choses que le prêtre ignore pour l'ordinaire, et presque toujours pouvant en remontrer sur quelques points au magistrat local. Le clergé a bien vite senti le péril, et pour y parer il a multiplié ses congrégations enseignantes de l'ordre le plus humble, ces moines ou ces cénobites d'un genre nouveau, recrutés dans les classes pauvres, ne pouvant aspirer au sacerdoce, mais chargés de donner aux enfants des villes et des campagnes l'instruction primaire, sous la direction et selon l'esprit du clergé. Ils sont devenus, au sein de nos sociétés industrielles, ce qu'étaient les ordres mendiants du moyen âge, les *frères* par excellence (*i frati, the friars*), c'est-à-dire qu'ils représentent le côté populaire des institutions catholiques; et il serait de mauvais goût aujourd'hui de leur donner ce sobriquet d'*ignorantins*, un instant mis à la mode par l'esprit de parti, aux temps de notre jeunesse. Bien au contraire, les plus anciennes de ces congrégations, celles qui dans l'origine étaient vouées exclusivement par leurs règles à l'instruction des pauvres, n'ont pas tardé à vouloir donner l'instruction à tous sans distinction de classes. On leur a vu fonder des pensionnats, y établir des amphithéâtres et des laboratoires, appeler des professeurs de Facultés pour leur servir d'auxiliaires dans la dispensation d'un enseignement qui dépasse ou qui a la prétention de dépasser de beaucoup les limites de l'instruction primaire, et auquel leurs pieux fondateurs n'auraient guère songé, auquel ces congrégations elles-mêmes ne songeaient guère, il y a cinquante ans.

Cependant, là où il y a froideur ou hostilité pour le prêtre, disposition à se railler de la discipline ecclésias-

tique, de ses vœux et de ses privations, promptitude à se prévaloir des scandales qui ont d'autant plus de chance de se reproduire que le corps est plus nombreux et qu'il se recrute plus bas, le ridicule ou même l'odieux peuvent bien vite s'attacher à l'homme qui partage les privations du prêtre, sans en avoir l'autorité morale, la science et le caractère sacré. Le gouvernement ne peut donc se dispenser de regarder comme une affaire importante le soin de recruter et de diriger le personnel des instituteurs primaires laïcs, et d'en organiser fortement la discipline, afin de protéger encore la société par la force des institutions civiles, là où le puissant ressort de l'esprit religieux vient à se détendre ou à se briser.

Au reste, les querelles de l'esprit de parti, à propos d'instituteurs laïcs et congréganistes, tendent singulièrement à s'assoupir et à diminuer d'importance dans les localités où elles ne sont pas entièrement assoupies. Les congrégations qui envoient des instituteurs isolés dans les petites communes rurales, n'offrent que de médiocres garanties et ne peuvent lutter contre la forte organisation des écoles normales primaires. Les congrégations qui ont leurs établissements dans les villes coûtent aussi cher aux villes que les écoles laïques, et d'autre part trouvent des ressources assez abondantes pour se passer au besoin de la subvention des villes : en sorte que les choses tournent à peu près de même, soit qu'elles trouvent dans le conseil municipal une majorité de dévots ou de philosophes. On ne s'aperçoit pas non plus d'une si grande différence d'une ville à l'autre, dans les habitudes et les mœurs du peuple, selon que les écoles primaires sont tenues par des instituteurs laïcs ou par des congrégations. Que l'on fasse un recensement de la-

boureurs, d'artisans, de domestiques, d'ouvriers de fabrique, en distinguant ceux qui ont reçu l'instruction primaire dans une école de frères et ceux qui l'ont reçue chez un instituteur laïc : bien certainement l'on trouvera que leur état moral tient beaucoup à leur condition de laboureurs, d'ouvriers, de domestiques, d'habitants des campagnes, des grandes ou des petites villes, des centres de fabrique, etc., mais très-peu à la diversité des sources où ils ont puisé l'instruction primaire. Si la diffusion de l'instruction primaire doit empoisonner les générations futures, les instituts religieux seront complices de cet empoisonnement; si elle doit contribuer à leur bonheur, les institutions laïques y auront autant de part que les instituts religieux. En cela, les uns comme les autres obéissent à l'esprit du siècle, à la loi de leur temps.

Quoiqu'on ait dit quelquefois, un peu hyperboliquement, que l'enseignement primaire des filles a plus d'importance encore que celui des garçons, il est impossible que le législateur civil s'en préoccupe au même degré. Quelles charges n'imposerait-on pas aux communes, aux départements, à l'État, si tout ce qui est obligatoire pour les garçons, en fait d'instruction primaire, l'était au même degré pour les enfants de l'autre sexe ? L'inspection, la direction, l'action administrative, mises entre les mains des hommes, peuvent-elles s'adapter, sans une foule de condescendances et de fictions, à des établissements féminins ? Ou bien, pour se tirer d'embarras organisera-t-on une légion de déléguées, d'inspectrices et de comités de dames ? Il ne faut pas beaucoup de pratique de la chose pour savoir combien cela prête aux commérages et au ridicule. Le clergé seul doit à sa robe

et à son caractère de pouvoir pénétrer avec discrétion dans tout ce monde féminin.

Si les congrégations pour l'enseignement primaire des garçons se sont beaucoup multipliées dans ce siècle, les congrégations pour l'enseignement des jeunes filles se sont multipliées bien plus encore, et avec une supériorité bien décidée sur l'institution laïque, aussi bien dans les campagnes que dans les villes. Quelle difficulté n'éprouve-t-on pas à placer convenablement dans une campagne, loin de sa famille, une institutrice laïque, tandis que le costume et les vœux religieux assurent partout au célibat de sa concurrente protection et honneur! D'ailleurs, pour l'ordinaire, les institutrices religieuses ne sont pas seules, et les subventions de la commune ou les fondations pieuses, en embrassant à la fois le soin des malades, l'asile des petits enfants, l'école des jeunes filles, peuvent suffire à l'entretien de plusieurs religieuses, là où il serait déraisonnable de vouloir entretenir plusieurs institutrices laïques. Aussi les congrégations religieuses de femmes, qui comptent parmi leurs obligations la tenue des écoles de filles, ont-elles pour la société une utilité que personne ne conteste, quelles que soient ses opinions, ses sympathies et ses antipathies en fait de religion; et elles sont destinées à rester en faveur, là même où se serait singulièrement affaiblie l'action des croyances religieuses. L'institution d'ailleurs est éminemment française : car, qui ne sait que les nations étrangères envient et souvent empruntent à la France ses sœurs de charité? On dirait que chez les autres nations catholiques, la femme est plus portée, tantôt à la frivolité, tantôt au mysticisme, et qu'on n'y trouve pas, au même degré que chez nous, cette alliance

de la foi, de l'intelligence et du courage dans l'activité bienfaisante, qui a mis en si grand renom nos sœurs de charité, partout où l'influence de la France s'est fait sentir.

Au-dessous des écoles primaires viennent se placer les *salles d'asile*, toujours tenues par des femmes, souvent par des religieuses, et qui sont au nombre des établissements philanthropiques que patronne le plus l'esprit du siècle. Peu s'en faut que, depuis dix ans, on n'y ait vu un moyen de gouvernement. Le clergé et l'autorité civile s'entendent à merveille sur ce terrain. Il n'y a pas de bon curé qui ne soit charmé d'entendre des enfants de quatre ou cinq ans répondre correctetement aux premières questions du cathéchisme; et les dames prennent plaisir surtout à un genre de patronage qui flatte à la fois leurs instincts de bienfaisance et leurs instincts maternels. Cependant il ne faut rien exagérer. Les salles d'asile ne sont faites que pour la première enfance, sans quoi elles empiéteraient sur l'école primaire; et il faudrait un grand fonds d'optimisme pour compter beaucoup dans l'avenir sur les habitudes d'ordre, de discipline, de propreté, données à des enfants de quatre ou cinq ans, si, en rentrant dans la famille, ils sont destinés à y contracter des habitudes toutes contraires. A vrai dire, la salle d'asile, en tant qu'institution économique, est un petit acheminement vers le *phalanstère :* les enfants soignés en commun sont mieux soignés, et les mères, débarrassées de ce soin, peuvent se livrer à un travail productif. Il y a là aussi un encouragement indirect à la population, auquel les uns peuvent applaudir, dont d'autres peuvent s'inquiéter, selon la nature des idées et des sys-

tèmes dont l'appréciation ne doit pas trouver place ici.

Revenons à l'instruction primaire proprement dite, à celle dont les hommes sont chargés. Nous trouvons déjà très-satisfaisant l'état où l'ont amenée chez nous les efforts de la génération qui vient de passer et ceux de la génération présente : mais il y a des esprits plus exigeants ou plus impatients qui réclament vivement d'autres progrès, et qui inscrivent leurs réclamations en tête de tous leurs programmes politiques. Il faut bien tâcher de préciser et d'éclairer les questions qu'ils soulèvent : le temps les résoudra à sa guise. Au fond de toutes ces questions s'agite toujours le grand procès entre la liberté de l'individu ou de la famille et le pouvoir de la société; entre les théories qui restreignent et celles qui accroissent les droits et les charges des pouvoirs sociaux, entre le *libéralisme* et le *socialisme*.

On parle d'abord de rendre l'enseignement *obligatoire*. Tel il avait été décrété par les législateurs de 1793 ; tel on a voulu qu'il fût en Prusse, à une époque où le gouvernement prussien ne se piquait nullement de marcher sur les traces des novateurs français. Le régime du suffrage universel est venu à l'appui de ce système. C'est bien le moins que le citoyen qui fait acte de souveraineté en votant un plébiscite, puisse lire la formule du plébiscite, ou tout au moins puisse lire le *oui* ou le *non* inscrit sur le bulletin qu'il dépose. C'est bien le moins qu'il puisse lire les professions de foi des candidats qui se disputent son suffrage, et qu'il ne soit pas dupe de la supercherie de l'entremetteur qui lui glisse un nom pour un autre.

Aussi concevrait-on très-bien que la carte d'électeur ou de votant ne fût remise qu'à celui qui justifierait

(chose facile) qu'il sait actuellement lire et écrire. L'école gratuite d'adultes serait là pour réparer les lacunes de l'éducation première, en faveur de ceux qui tiendraient essentiellement à exercer leur part de souveraineté. On contraindrait par des amendes et par la prison tous les parents d'euvoyer leurs enfants à l'école, que l'on n'aurait nullement la garantie que tous les futurs électeurs sauront lire et écrire.

Comment fixer d'une manière uniforme le temps pendant lequel les familles seraient contraintes d'envoyer leurs enfants à l'école? Maintiendrait-on cette obligation tant que l'enfant ou le jeune homme n'aurait pas justifié, dans un examen, qu'il a suffisamment profité de l'enseignement reçu? Il faudrait donc ajouter à la charge de la dispensation gratuite de l'instruction primaire, la charge du secours à donner aux familles pendant tout le temps qu'elles seraient obligées de se priver du travail de leurs enfants. Il suffirait d'être paresseux ou faible d'intelligence, pour devenir pensionnaire de l'État. Peut-être même insiste-t-on déjà trop sur les moyens de combattre la désertion des écoles pendant les mois d'été, conséquence naturelle des habitudes et des besoins de nos populations rurales. Est-il bien sûr que de petits paysans gagneraient beaucoup en santé et en bien-être, à passer sur les bancs d'une école de village le temps qu'ils emploient à prendre leur part des travaux des champs? Et ne nous plaignons-nous pas déjà, avec trop de raison, de la tendance du paysan à se déshabituer des travaux rustiques et à prendre toutes les habitudes citadines?

On parle de rendre l'enseignement primaire *gratuit* : mais il l'est déjà pour tous ceux qui ne peuvent payer,

et il convient sans doute de se montrer très-large dans la composition de la liste des élèves gratuits. Aller plus loin quand les ressources communales le permettent, quand la mesure n'excite aucune réclamation, c'est peut-être faire acte d'administration libérale et intelligente : sinon, c'est prendre aux uns pour donner aux autres. Une commune à laquelle ses bois procurent de beaux revenus, fera bien de rendre l'instruction gratuite, dût-elle diminuer pour cela l'affouage de ses habitants : tandis qu'il y aurait injustice à augmenter les *centimes additionnels* du propriétaire forain pour donner l'instruction gratuite aux fils de paysans dans l'aisance. L'injustice pourra être moins apparente, si l'État se substitue à la commune pour la charge de la dispensation gratuite; et les dangers des tendances socialistes seront bien plus à craindre de la part de l'État dont la volonté est souveraine, qui voit les choses en grand et de loin, que de la part de la commune qui ne peut froisser un intérêt légitime, sans que le froissement provoque les réclamations de tous les intéresés.

Venons à une autre question d'une très-sérieuse gravité et qui exige, pour être bien saisie, des explications plus détaillées.

Nous avons défini l'instruction primaire, celle qui donne à toutes les classes de la population un organe, une faculté jugée indispensable à tous dans l'état présent de la civilisation, celle qui se prête à une transmission quasi-mécanique, et qui, par là même, n'exerce pas une influence immédiate et directe sur la culture des autres facultés intellectuelles et morales. Quand cette limite est dépassée, on entre dans le domaine de l'instruction secondaire, ou si l'on veut, dans le domaine

d'une instruction *intermédiaire* où l'on ne peut plus trouver de ligne de démarcation tranchée, en se fondant uniquement sur la nature de l'instruction donnée. De là le vague des idées chez les écrivains qui ont traité cette matière, chez les hommes publics qui ont entrepris de la réglementer, et de là aussi la difficulté ou plutôt l'impossibilité de trouver des termes précis pour rendre des idées confuses. Les uns n'ont vu dans cet enseignement intermédiaire (*incertæ sedis*) qu'un enseignement secondaire d'où l'on aurait réussi, selon leur vœu, à chasser le grec et le latin : les autres n'y ont vu qu'un développement de l'enseignement primaire, comme s'il suffisait de se passer de latin et de grec pour rester sur le terrain de l'instruction primaire.

La distinction apparaît bien mieux lorsqu'on a égard à la condition sociale, aux besoins et aux facultés des classes qui reçoivent l'instruction. On sent bien qu'il y a des écoles *populaires*, où les fils de laboureurs, d'ouvriers, d'artisans, destinés à être eux-mêmes, pour la plupart, ouvriers, laboureurs, artisans, ne pourront rester en moyenne que deux ou trois ans, depuis la sortie de l'école primaire proprement dite, jusqu'à l'époque de l'apprentissage; et des écoles (que faute de dénomination meilleure pour une société si mêlée et si changeante) nous appellerons *bourgeoises*, où les enfants de familles plus aisées pourront passer plus de temps à acquérir, dans une certaine mesure, outre des connaissances utiles pour leur future profession, quelques-unes de ces connaissances qui façonnent l'esprit et ornent la vie. Ce sont celles-ci que nous rattacherons à l'instruction secondaire, et qui seront l'objet de notre examen dans d'autres chapitres.

La population d'une commune pourrait être tellement composée qu'elle ne se prêtât qu'à la fondation d'écoles primaires du degré élémentaire et d'écoles bourgeoises, nullement à la fondation d'écoles populaires ou primaires d'un degré plus élevé. Si donc la loi assujettissait cette commune à entretenir une école primaire du *second degré*, il arriverait que les classes populaires ne la fréquenteraient pas, même gratuitement, parce que la gratuité ne suffirait pas pour calmer le besoin d'un plus prompt apprentissage, et que, d'autre part, les classes bourgeoises ne la fréquenteraient pas non plus, parce que leur amour-propre souffrirait de la fréquentation d'une école réputée primaire, c'est-à-dire populaire. Dans d'autres cas, au contraire, la subvention donnée à une pareille école, sa gratuité pour les classes pauvres, rendront un service réel à la population ouvrière, et par là même à la commune et au pays. On doit attendre de la bienfaisance éclairée des conseils municipaux la fondation d'écoles de cette espèce partout où le besoin s'en fait vraiment sentir et où les ressources communales ne font pas défaut. Il serait bon sans doute que l'État fût mis à même d'intervenir largement par des subventions, de manière à seconder les vues de l'autorité municipale, là où les ressources municipales sont insuffisantes. Le concours obligé des ressources municipales garantirait contre les tendances abusives ou excessives dont nous parlions tout à l'heure, et l'État ne serait pas exposé, ou à échouer dans l'exécution d'un plan trop uniforme et trop systématique, ou à s'imposer, c'est-à-dire à imposer aux contribuables des charges trop lourdes et trop en disproportion avec les résultats qu'on peut se flatter d'obtenir.

CHAPITRE III.

DES CARACTÈRES GÉNÉRAUX DE L'INSTRUCTION SECONDAIRE.

De toutes les questions que nous devons traiter dans ce livre, celles qui touchent à l'instruction dite aujourd'hui *secondaire*, sont certainement les plus compliquées et les plus délicates. Tâchons d'abord de bien saisir ce qui fait le caractère essentiel de l'instruction dite secondaire, de ce que les anciens entendaient par *humanités*, et de ce que nous nommons encore l'*éducation libérale* : et voyons ce qui la distingue à la fois d'une instruction plus élémentaire et plus générale, et d'une autre instruction réputée *supérieure*, laquelle s'adresse à un âge plus avancé et à des catégories plus restreintes d'étudiants qui ont en vue une profession ou une carrière déterminée. Il est bien clair qu'on apprend à lire et à compter parce qu'on a besoin à chaque instant de lire et de compter, et qu'on apprend la médecine parce qu'on a ou qu'on croit avoir besoin de savoir la médecine pour traiter les malades. D'un autre côté, on met entre les mains d'un adolescent les chefs-d'œuvre d'une littérature morte ou vivante, nationale ou étrangère; on lui enseigne les règles de la poésie et de la rhétorique ; on l'entretient de siéges et de batailles, des constitutions et des révolutions des empires; on lui fait connaître, au moins d'une manière sommaire, les systèmes et les rêves des philosophes; on lui explique les

principes des sciences en simulant devant lui des expériences délicates, ou même on l'initie à quelques-unes des théories scientifiques les plus abstraites : on ne s'y prendrait pas autrement si l'on se proposait de former un poëte, un orateur, un homme d'État, un savant, un philosophe, classes de personnes bien moins nombreuses, dans toute société civilisée, que les classes, déjà peu nombreuses relativement, des prêtres, des gens de loi ou des médecins. Et pourtant il ne s'agit, au moins quatre-vingt-dix-neuf fois sur cent, que de faire l'éducation d'un propriétaire de campagne, d'un bourgeois, d'un employé, d'un officier militaire ou civil, qui (il faut l'espérer) ne fera jamais ni des vers ni des discours ; qui ne conservera qu'une vague réminiscence des écrits et des actions de tous ces fameux personnages dont on l'a entretenu pendant dix ans de sa vie. Vous l'avez péniblement exercé à traduire une langue morte dont il devient bientôt hors d'état de lire une page, si effectivement sa destinée ne l'appelle à cultiver les lettres, au moins en amateur. Vous lui avez inculqué tant bien que mal des démonstrations de géométrie, dont les plus simples seront bientôt sorties de sa mémoire, et qu'il ne retrouvera pas au besoin, comme un autre Pascal, s'il n'est de ceux que leur profession ou leur goût poussent à s'occuper constamment de géométrie.

Que l'on ne se figure pas d'ailleurs que cela tienne à une forme particulière de civilisation et à un concours accidentel de circonstances, qui aurait déterminé parmi nous les *matières* de l'enseignement classique. Les matières de l'enseignement secondaire changent en effet selon les lieux et les temps, comme nous l'expliquerons dans les chapitres suivants : mais le caractère essentiel

de l'enseignement secondaire reste au fond le même, partout où s'établit un système d'études libérales, considérées comme nécessaires à tous les esprits cultivés, et comme l'introduction commune aux diverses professions studieuses, par opposition aux professions manuelles, qui exigent un apprentissage plutôt que des études proprement dites. La jeunesse romaine, au temps des empereurs, déclamait dans les écoles, s'exerçait aux subtilités des grammairiens, des rhéteurs et des sophistes, lisait les poëtes, les orateurs, les historiens, les philosophes, prenait une teinture de géométrie et d'astronomie, quoique assurément tout le monde ne prétendît pas à briller au barreau ou au sénat, à professer à son tour dans les écoles, ou à figurer dans ces lectures publiques où l'on gagnait alors la réputation d'homme de lettres. Les Chinois ont un système d'instruction classique et d'examens officiels, uniquement fondé sur l'interprétation difficile de textes canoniques, écrits dans une langue que personne n'entend sans une préparation laborieuse ; et il n'est pas besoin d'avoir vu la Chine pour se permettre d'assurer que le mandarin chinois, occupé de police ou d'administration, absorbé par l'expédition des affaires ou distrait par les voluptés sensuelles, songe peu à revoir les *king* et ses cahiers, et, lorsqu'il n'a plus d'examens à passer, doit retenir peu de chose de la science qui lui a valu ses diplômes : à peu près ce que retient chez nous un vieil officier d'artillerie des cahiers de calcul intégral dont il se servait à l'École polytechnique.

Il va sans dire que toutes ces remarques, si faciles à faire et que tout le monde fait, ne doivent point nous porter à regarder comme vaines et stériles pour le plus

grand nombre, l'instruction classique ou secondaire. On a répété mille fois, ce qui est vrai, que les études classiques sont une sorte de gymnastique intellectuelle, qu'elles assouplissent et fortifient l'esprit ; que, sans ouvrir précisément de carrière à la jeunesse, elles préparent à toutes les carrières; que, lors même qu'elles ne semblent pas laisser de traces durables, du genre de celles qu'un examen peut constater, leur influence secrète et prolongée est telle, que l'on reconnaît presque toujours, dans le commerce le plus ordinaire de la vie, ceux qui ont fait des études, même très-imparfaites, et ceux qui n'en ont point fait du tout. Il y a de cela bien des raisons sur lesquelles nous aurons à revenir : mais, pour ne parler en ce moment que des plus générales, il est aisé de comprendre qu'en occupant la jeunesse des chefs-d'œuvre de la littérature, de l'art de parler et d'écrire, des grands événements de l'histoire, des grands intérêts de l'humanité, des grands principes de la philosophie et des sciences, on relève le niveau moyen des esprits plus qu'on ne pourrait le faire par des études pratiquement plus utiles et plus directement applicables. Un commerce, même languissant, avec ce monde supérieur et idéal ne saurait se prolonger dans l'âge des vives et faciles impressions, sans avoir d'influence sur l'esprit public et sur les dispositions individuelles. On comprend aussi que, lorsque l'élite d'une nation a été formée par ce commerce, lorsque toutes les institutions en portent plus ou moins la marque, il faut bien que le gros de la nation, ou du moins des classes supérieures, soit mis en état de les comprendre ; et que le but est suffisamment atteint pour le plus grand nombre, même par des réminiscences et des impressions mal dé-

finies, qui ne se prêteraient pas à une constatation précise. Tel qui ne peut se vanter de savoir une langue étrangère, en ce sens que sa mémoire ne lui fournit pas les mots assez vite et qu'il est hors d'état de la parler, retrouve pourtant dans ses souvenirs la valeur des termes à mesure qu'ils frappent ses oreilles et surtout ses yeux, et par là est à même de comprendre un livre, un journal écrit dans cette langue, ou même des phrases dont la prononciation sera claire et bien articulée. C'est ainsi à peu près qu'à la faveur de premières études communes, des esprits vulgaires comprennent la langue que leur parlent des esprits d'élite, et qu'ils seraient hors d'état de parler eux-mêmes.

Cependant il faut bien reconnaître qu'un pareil commerce avec un monde supérieur ou idéal n'est pas sans péril; qu'il repaît souvent les jeunes gens de pensées chimériques; qu'il prépare à beaucoup d'autres de cruelles déceptions, dans le passage de l'adolescence à la virilité, de l'âge des illusions généreuses à celui des tristes réalités; qu'il alimente parfois des ambitions désordonnées et pousse au déclassement de la société. Quand l'inégalité des classes est d'ailleurs fortement marquée, le danger n'est pas très-grand. Les *optimates* de Rome avaient pour esclaves des Grecs lettrés et s'en inquiétaient peu; les seigneurs du moyen âge ne craignaient pas que leurs clercs songeassent à s'égaler à eux : tandis qu'en France, au dix-huitième siècle, la classe noble et la classe bourgeoise, recevant la même instruction, ayant, sinon les mêmes traditions, du moins le même fond d'idées, ne pouvaient vivre côte à côte, sans que la classe inférieure ne jalousât les priviléges de l'autre et ne se sentît humiliée de ses dédains.

A mesure que le nivellement de la société fait des progrès, il y a plus de gens qui aspirent à donner à leurs enfants le genre d'instruction à la faveur duquel on est réputé appartenir à la catégorie des gens bien élevés et être capable de tous les emplois. Pour des familles plus pauvres, les emplois deviennent plus nécessaires et l'extrême concurrence en rend la conquête bien plus difficile. Alors on perd nécessairement de vue le but élevé de l'instruction classique ; on ne comprend plus qu'il s'agit surtout de former les âmes et de discipliner les esprits ; on se demande à quoi elle peut être utile dans le sens des intérêts matériels et grossiers, et l'on n'y voit plus d'autre utilité que celle de conduire à une profession ou à une place pour laquelle les règlements exigent des preuves d'instruction classique.

Comment les mœurs publiques ne se ressentiraient-elles pas, en un point de cette importance, des grands changements qui se sont accomplis au sein de nos sociétés ? L'instruction classique, fondée au moyen âge pour les clercs, c'est-à-dire pour les gens d'église ou de robe, était devenue le cachet de la bourgeoisie; et tandis que la haute bourgeoisie, riche des dons de la fortune, recrutait la magistrature, partageait les bénéfices ecclésiastiques, tenait les grands emplois de la finance, et au milieu d'occupations diverses trouvait du loisir pour la culture du goût et des lettres, la petite bourgeoisie, de son côté, fournissant des sujets aux professions libérales, aux ordres monastiques, au bas clergé, n'aspirant pas à la fortune et restant étrangère aux jouissances du luxe, mettait son amour-propre à se distinguer des classes vouées aux professions manuelles ou au menu commerce, et trouvait dans les études classiques, dans

l'éducation de collége, le signe distinctif le moins contestable. Aujourd'hui, toute cette classification s'efface ; la propriété du sol passe des bourgeois aux paysans ; il faut que chacun vive de son travail ; à peine les savants eux-mêmes ont-ils le temps d'étudier, c'est-à-dire d'étudier d'une manière désintéressée, dans un autre but que celui de remplir une place, de conquérir un titre académique et de se faire une carrière. L'industrie et le commerce, en se développant, ont appris que la source de la fortune est dans l'activité, dans la sagacité instinctive, plutôt que dans la science, et que les plus habiles au collége ne sont pas d'ordinaire ceux qui s'enrichissent. Le règne des études classiques correspondait à une certaine phase du nivellement démocratique de la société : il cesse (cela est tout simple) de répondre à une phase ultérieure, où ce nivellement a fait de notables progrès. Il en coûte de le dire : mais si jamais l'esprit de l'ancienne bourgeoisie, dont il reste encore quelques traces, devait tout à fait disparaître, l'ancien système des études classiques, comme institution sociale, comme instrument de civilisation, aurait fait son temps. On trouverait sans doute encore des gens pour apprendre le grec et le latin, comme on en trouve aujourd'hui pour apprendre l'hébreu et le sanscrit ; mais on apprendrait ces admirables langues pour les cultiver, pour les pratiquer sans cesse dans la vie de philologue, d'homme de lettres ou d'érudit, non pour les laisser de côté au sortir du collége, après s'en être servi comme de matière à des exercices pédagogiques et à une sorte de gymnastique intellectuelle, à l'usage de la plupart des enfants que l'on ne destine pas aux travaux manuels. L'esprit du siècle, laissé à lui-même, ne se contenterait

même de la substitution des langues vivantes aux langues classiques, qu'autant que l'on y appliquerait les procédés par lesquels on atteint le but pratique et positif, au détriment de ce qui a fait jusqu'ici la vertu propre des études classiques.

Que l'on ne se figure pas non plus (avec beaucoup de gens dont les connaissances en ce genre sont fort superficielles) que la tendance du siècle soit de délaisser les lettres pour les sciences. Les sciences, dans leur partie philosophique et spéculative, dans ce qu'elles ont d'éminemment propre à élever et à fortifier les intelligences, n'ont pas plus d'attrait que les lettres pour une génération avide des jouissances du luxe, occupée de profits et d'applications industrielles. Si la théorie est exigée pour entrer dans une carrière, cela même donnera à la théorie un cachet d'utilité pratique, et l'on étudiera dans ce but, mais seulement dans ce but. Partout où l'on pourra se passer des finesses de la théorie, l'enseignement des sciences, si on le livre à la concurrence, prendra un caractère de plus en plus pratique et professionnel, et conséquemment perdra ce par quoi il entrait dans le système de l'enseignement classique, dans le cadre des *humanités*, ou de ce qui forme l'esprit humain, indépendamment des applications à une pratique déterminée. D'ailleurs les sciences, même les moins abstraites, ne sont pas faites pour le très-jeune âge et n'impriment chacune de mouvement à l'esprit que dans une direction trop particulière. Si l'on évite la spécialité, l'on tombe dans l'encyclopédisme, et l'on ne donne que des notions superficielles, qui surchargent la mémoire sans fortifier l'intelligence, c'est-à-dire sans remplir le but éminent de l'enseignement classique.

Si les caractères essentiels de l'enseignement classique sont tels que nous venons de tâcher de les définir, on conçoit que les institutions, les lois et les mœurs peuvent seules fixer, pour chaque nation, pour chaque époque, le type d'un pareil enseignement, et lui donner la valeur canonique dont l'épithète même de *classique* n'est que l'expression affaiblie. Chaque père se rend passablement compte de ce qu'il convient de faire étudier à son fils, au point de vue de l'utilité pratique, selon la carrière à laquelle il le destine, tandis qu'il n'y a que la tradition, l'usage, ou l'autorité morale d'un corps, ou la contrainte du règlement, ou la vanité qu'on met à avoir fait des études relevées dans l'opinion, qui puisse imposer un système uniforme d'études communes, influant sur le milieu social, et en ce sens surtout profitables à tout le monde, sans être précisément utiles à personne, de ce genre d'utilité concrète et toute relative à l'individu, qui seule peut frapper le gros des hommes. En l'absence donc de pareilles influences, il faudrait s'attendre à ce que chaque père de famille choisît, pour employer utilement les jeunes années de son fils, le genre d'instruction qu'il croirait le mieux approprié à sa future profession; et suivant qu'il en voudrait faire un médecin, un légiste, un ingénieur, un architecte, un manufacturier, un commerçant, un agriculteur, un marin, un militaire, son bon sens lui indiquerait l'école dont les programmes et surtout la pratique paraissent le mieux s'accorder avec les exigences de chacune de ces carrières. Plus de géométrie et de dessin conviendront mieux à l'architecte, plus d'arithmétique au commerçant, plus de chimie au manufacturier, plus de rhétorique au légiste. La multitude des sections que, dès à

présent, nous sommes obligés de faire dans nos colléges pour en retenir la clientèle, est l'indice et le commencement de cette transformation dont nous sommes bien loin de méconnaître les inconvénients; qui nous ferait perdre une partie des qualités de notre génie national ; à laquelle par conséquent (c'est notre opinion bien arrêtée) l'homme public doit tâcher de mettre obstacle, mais sans ignorer, comme philosophe, que la société pourrait se trouver un jour dans des conditions où les lois du mécanisme social la rendraient inévitable.

Heureusement, l'influence des pouvoirs publics est grande en ces matières, chez nous surtout. Quelques modifications que viennent à subir nos habitudes en fait d'instruction secondaire, cette instruction restera chère, trop chère pour qu'elle puisse être donnée sans l'intervention, les subventions, les encouragements des pouvoirs publics, à tous ceux qui y aspirent, à tous ceux surtout auxquels notre extrême amour de l'égalité voudrait qu'elle fût accessible, pour peu que la Providence les ait doués de manière à la leur rendre profitable. Il est donc tout simple que les pouvoirs publics conservent une grande part dans la direction de l'enseignement secondaire, et qu'ils en usent dans le sens qui leur paraît le plus favorable aux intérêts généraux de la société, et à la conservation ou à l'amélioration des qualités de l'esprit public.

Indépendamment de ces dispositions qu'on observe dans les familles, à demander plus de variété dans l'assortiment des diverses branches des études secondaires, en s'écartant plus ou moins d'un système canonique ou normal, on y remarque une tendance uniforme à en demander l'abréviation, à se contenter d'un enseignement

qui commence plus tard et qui finisse plus tôt. De là, dans la plupart de nos établissements d'instruction secondaire, la fondation d'un enseignement particulier, distinct de l'enseignement classique, d'une durée généralement beaucoup moindre et communément triennale, tandis que chacun sait que notre cours classique dure régulièrement huit ans ou davantage.

Le nom à donner à cet enseignement nouveau, de manière à contenter de tous points ceux qui le patronnent, et à satisfaire aux règles de la langue et du bon sens, on le cherche depuis quarante ans et on ne l'a pas encore trouvé. Provisoirement, et pour ne rien préjuger, on peut l'appeler enseignement *intermédiaire*, non en ce sens qu'il devrait servir de passage de l'enseignement primaire à l'enseignement classique, mais en ce sens qu'un enseignement destiné à durer trois ou quatre ans au plus (dans les plans de ceux qui en sont les plus intelligents promoteurs), s'adresse nécessairement à des familles placées, quant à la fortune et à la condition sociale, entre celles qui peuvent doubler le temps assigné par elles à l'éducation de leurs enfants, et celles de qui l'on n'obtient souvent qu'avec beaucoup de peine la fréquentation (même gratuite) des écoles primaires. Nous n'examinons point encore quelles doivent être les matières de cet enseignement intermédiaire, jusqu'à quel point l'autorité doit se mêler de le diriger, s'il convient de le laisser annexé à l'enseignement classique ou de le donner dans des établissements distincts : toutes ces questions pourront s'éclaircir plus tard. Ici nous ne voulons que marquer une différence tranchée, et protester contre toute prétention à établir une assimilation, un parallélisme, une symétrie, une équivalence entre deux

genres d'éducations si disparates, par cela seul que la durée de l'une est au moins double de la durée de l'autre. Il y a là une cause d'hétérogénéité qui doit primer tout le reste. N'oublions pas que l'éducation agit sur un être qui vit et se développe, de manière sans doute que l'art ait une grande part dans le résultat obtenu, mais de manière aussi que la principale part revienne toujours à la constitution native du sujet et aux lois de son développement organique. Je sème de l'orge dans un champ et du froment dans un autre : assurément le mode de culture, les circonstances atmosphériques, la richesse ou la pauvreté du sol, l'abondance et la qualité des engrais pourront modifier beaucoup les résultats obtenus, non pas au point cependant de prévaloir sur la cause de distinction originelle, à savoir que j'ai semé ici de l'orge et là du froment.

Les Allemands nomment écoles bourgeoises (*Bürgerschülen*) les établissements destinés à donner l'enseignement intermédiaire dont nous parlons, ce qui pourrait être assez juste, même chez nous, si l'on prenait le mot de *bourgeois* dans le sens que lui attribue le compagnonnage ; mais ces écoles bourgeoises ne seraient pas les écoles de la *bourgeoisie*, si l'on prend le dernier mot dans l'acception qu'y attache la langue de la société polie. Bien au contraire, nous savons que l'instruction classique, succédant à l'ancienne *clergie*, a été chez nous pendant trois siècles le cachet de la bourgeoisie, et que ce fait explique son influence historique.

Chacun sait ce qu'on entend par connaissances *usuelles*, et dès lors on ne forcerait point trop le génie de la langue si l'on donnait, comme on l'a récemment proposé, le nom d'*enseignement usuel* à cet enseignement inter-

médiaire que l'on constituerait en abrégeant l'enseignement classique, et en n'en retenant que ce qui paraît avoir un caractère pratique et usuel pour ceux qui le reçoivent. Cela le distinguerait nettement, mais trop nettement peut-être pour l'objet qu'on a en vue, de l'enseignement classique dont le principal mérite est de n'être pas usuel, au sens indiqué ; et, d'nn autre côté, cela ferait bien quelque équivoque avec l'enseignement primaire qui, lui aussi, est usuel au premier chef. Or, une expérience récente engage à éviter par-dessus tout ce qui pourrait faire regarder le nouvel enseignement comme n'étant qu'un enseignement primaire, agrandi et développé.

Mais la dénomination d'*enseignement professionnel*, également proposée et depuis plus longtemps, est encore bien plus équivoque. Il y a en effet des écoles professionnelles où l'on se propose d'enseigner spécialement, non pas précisément une profession, mais tout ce qui prépare d'une manière plus particulière à apprendre ou à exercer une profession. Des écoles de ce genre ont un cachet tellement spécial, que lorsque l'administration s'en mêle, elle s'en mêle avec raison par ceux de ses agents que la nature de leurs attributions habituelles met à même de mieux connaître les besoins spéciaux de la profession, et non par les personnes investies de l'autorité scolaire, dont la tâche est de veiller aux soins de l'éducation proprement dite. D'un autre côté, l'ouvrier, le fabricant, l'agriculteur, le marchand, ne sont pas seulement ouvrier, fabricant, agriculteur, marchand : ils ne perdent pas leurs qualités d'hommes, de chrétiens, de citoyens ; ils ont des relations, des affaires, en dehors de l'exercice de leur profession, et ils ont besoin

d'un fond d'éducation qui les y prépare. De ce qu'on veut que les connaissances qui leur sont données aient un cachet plus particulier d'utilité, il ne s'ensuit pas que l'on exclue toutes les connaissances qui ne s'appliquent pas précisément à leur profession. Autrement, il en faudrait exclure, par exemple, les notions d'histoire de France, dont on ne voit pas quelles pourraient être les applications à un métier ou à un négoce. Une école ne doit donc pas être qualifiée de professionnelle, parce qu'on en a rédigé le programme dans le sens qui paraît le mieux approprié à la condition de ceux qui se destinent à telle profession, si d'ailleurs le fond d'enseignement qui s'y donne n'a pas principalement pour objet les connaissances requises pour l'exercice même de la profession, ou pour le perfectionnement des aptitudes professionnelles. Et de ce qu'une telle école ne doit pas être qualifiée de professionnelle, il y a lieu de tirer la conséquence pratique qu'elle doit rester dans les attributions ou sous la surveillance de l'autorité scolaire.

Donc l'enseignement intermédiaire qui nous occupe ici ne mérite pas plus que l'enseignement primaire le nom d'enseignement professionnel; et par conséquent, les dénominations souvent usitées d'enseignement *commercial*, *industriel*, ne sont pas plus justes, et doivent être réservées aux écoles (comme il en existe) où l'on enseigne, dans un but professionnel, les connaissances immédiatement applicables au commerce en général, ou à l'industrie en général.

Enfin, la qualification d'enseignement *spécial*, qu'on a aussi tâché d'introduire pour distinguer de l'enseignement classique l'enseignement dont nous parlons, est encore bien moins soutenable. Quelle étrange spé-

cialité que celle qui comprend la très-grande majorité des élèves, dans une foule de petits colléges où l'enseignement classique ne figure plus que pour la montre!

Toute cette discussion prouve que la logique ne perd jamais ses droits, et qu'il est difficile de rester dans la justesse logique, si l'on veut désigner autrement qu'à l'aide de quelque particule privative ce qui n'est de fait arrivé à l'existence que par voie de retranchement, de suppression ou d'exclusion. A côté de l'enseignement classique, il s'est formé un enseignement qui n'est plus classique; à côté de l'enseignement *latin*, il s'est formé un enseignement qui n'est plus latin. On le nommera, si l'on veut, enseignement *français*, pourvu qu'on accorde que l'enseignement latin est aussi un enseignement français d'un ordre plus élevé : ce qui n'implique pas qu'on doive l'imposer à tout le monde, ni qu'on doive forcément réduire à l'enseignement primaire ceux qui ne se sentent pas en mesure ou en goût d'en profiter [1].

---

[1] Mon savant ami, M. L. Quicherat, me suggère une solution que je regarde comme la meilleure ou la moins mauvaise. Au lieu d'identifier, comme on le fait, l'instruction *classique* et l'instruction *secondaire*, ou de considérer la première comme caractérisant une *espèce* et la seconde comme caractérisant un *genre*, il propose de réserver l'épithète de *secondaire* à toute instruction qui dépasse l'instruction *primaire* sans être l'instruction *classique*. L'usage admet sans peine de pareilles dérogations à l'exactitude logique.

CHAPITRE IV.

DES MATIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE. — DE L'ENSEIGNEMENT GRAMMATICAL ET LITTÉRAIRE.

Il y a un itinéraire pour ceux qui veulent arriver au terme de leur voyage par la voie la plus rapide, la moins coûteuse et la plus commode; il y en a un autre pour ceux qui tiennent davantage à ramasser sur leur route tout ce qui peut piquer leur curiosité et leur procurer des distractions agréables; enfin, il y en a un autre pour ceux qui ne se proposent dans le voyage qu'un exercice salutaire et qui vont chercher, ceux-ci une douce température, ceux-là un air vif et fortifiant. Il suffit de considérer d'une manière générale les rapports de l'éducation et de l'instruction ou de la discipline scolaire, pour comprendre que l'étude la plus propre à fournir des exercices pédagogiques, pourrait bien n'être pas celle des sciences qui intéressent le plus la philosophie spéculative, non plus que celle des sciences qui comportent le plus d'applications aux arts utiles et à la pratique de la vie. Si un tel accord existe, il en faudra profiter : sinon, il faudra se fixer sur le but essentiel que l'on poursuit, et savoir au besoin sacrifier l'accessoire au principal. Dans tous les cas, il sera digne de la curiosité du philosophe de chercher les raisons de l'accord ou du désaccord.

La science proprement dite est un fruit tardif de la

civilisation, et il a fallu songer à élever la jeunesse lorsque les sciences étaient bien loin encore, pour la plupart, de cet état de maturité qui permet de les faire entrer dans l'éducation commune. Doit-on s'étonner si l'esprit humain, qui sent le besoin de la discipline, de la méthode et du travail, a créé pour ainsi dire des sciences artificielles, sur lesquelles il pût exercer son activité et acquérir ainsi des forces destinées à se déployer un jour d'une manière plus utile (autant que nous pouvons juger de l'utilité), soit pour nous élever à l'intelligence des lois naturelles, soit pour nous assujettir les forces de la nature et les faire servir à la satisfaction de nos besoins, de nos goûts et de nos caprices?

Tous les peuples aux yeux desquels l'antiquité est la source de toute sagesse, qui ont entendu fonder leurs institutions sociales sur l'autorité immuable de textes canoniques, consacrés par la religion ou seulement (comme chez les Chinois) objets d'une superstition de lettrés, se sont mis par cela même en contradiction avec les conditions essentielles de la véritable science, progressive de sa nature : mais aussi par cela même ils ont donné naissance à une science artificielle, à une philologie archaïque, à une *herméneutique* dont les éléments, remaniés de génération en génération, ont pu fournir le cadre et le thème d'un enseignement pédagogique, d'une discipline scolaire, propres à assouplir et à fortifier les esprits.

Les Grecs et les Romains n'avaient, en fait de textes canoniques, qu'Homère et les Douze-Tables : bien des gens leur en ont fait compliment, et aujourd'hui surtout on les entend féliciter tous les jours de ce qu'ils n'avaient point de *grec* et de *latin*, c'est-à-dire de lan-

gues mortes à apprendre. Or, qu'en est-il arrivé? Qu'ils ont dû imaginer pour l'éducation de leur jeunesse, pour les besoins de leurs écoles, cette rhétorique si subtile, si technique, si scolastique, qu'Aristote, Cicéron, Quintilien et les autres rhéteurs de moins haut parage nous font connaître : rhétorique que les modernes ont avec raison abrégée, simplifiée, *humanisée*, parce qu'elle est de peu de valeur intrinsèque, et qu'à titre d'outil ou d'instrument scolastique, elle ne leur était plus nécessaire, *grâce à l'invention du latin;* sans qu'il en faille conclure que les Grecs et les Romains ont eu tort de s'y tant attacher, lorsqu'ils n'avaient rien de mieux à mettre à la place.

Les *clercs* du moyen âge avaient toutes sortes de raisons pour ne pas accorder à la rhétorique didactique et scolaire la faveur dont elle avait été l'objet de la part des plus beaux génies de l'antiquité gréco-romaine : ils se jetèrent donc sur la logique, puis sur la métaphysique qu'ils marièrent à la théologie, et dont ils firent une *scolastique*, ayant les mêmes racines que la philosophie grecque, quoique systématisée et développée dans d'autres sens. Nous reviendrons ailleurs sur ce sujet : pour le moment nous n'avons qu'à noter l'usage d'une nouvelle science artificielle, d'un nouvel instrument technique approprié aux conditions de la discipline scolaire, instrument dont aucun esprit éclairé n'a méconnu le rôle important, dans le travail de préparation de la civilisation moderne.

A l'époque de la Renaissance, un grand changement s'accomplit. Le goût des lettres grecques et romaines, de la philologie, de l'érudition vint remplacer celui des arguties. La scolastique du moyen âge commença à

n'être plus regardée que comme le couronnement des études classiques et comme la préparation immédiate aux diverses branches ou *facultés* de l'enseignement supérieur. En dépit de l'opposition des vieux régents, on relégua dans la classe de logique ce qui avait fait le fond même de l'enseignement universitaire, et les classes d'humanités et de grammaire prirent à peu près la forme qu'elles ont conservée depuis. Le latin barbare que l'on apprenait à parler dans les écoles, à peu près comme on apprend à parler toutes les langues, de création spontanée ou factice, c'est-à-dire par l'usage, cessa d'être en usage; et il fallut enseigner par des procédés purement artificiels le latin cicéronien. Ainsi fut fondé le système d'études classiques qui subsiste depuis plus de trois siècles, qui de nos jours tend visiblement à se transformer, et dont les récentes péripéties ou les futures destinées sont le principal objet de nos recherches actuelles.

Pourquoi ce système s'est-il maintenu à peu près intact pendant trois siècles qui en valent trente, dans l'histoire de l'humanité? Pourquoi ne sait-on aujourd'hui, ni comment s'en accommoder, ni comment s'en passer? Il y aurait là-dessus une foule de choses à dire : nous ne pouvons qu'effleurer le sujet.

En thèse générale, rien ne se prête mieux que l'étude grammaticale et littéraire d'une langue au développement graduel et méthodique de toutes les facultés intellectuelles de l'enfance et de l'adolescence, et à l'organisation régulière d'un enseignement reçu en commun, à la faveur d'une discipline qui devient le nerf de l'éducation proprement dite. Cette étude exerce la mémoire, la sagacité, le goût, le jugement sous toutes

ses formes, logiques ou non logiques, c'est-à-dire soumises ou non à des classifications, à des déductions et à des règles précises. Elle forme l'homme tout entier par la variété de pensées et de sentiments exprimés dans les monuments littéraires de la langue que l'on étudie. De pareilles études composent un tissu qui n'est ni trop lâche ni trop serré; chacun peut y profiter plus ou moins, selon sa mesure : l'attention de l'écolier peut sommeiller ou languir par intervalles, sans qu'il soit condamné au découragement ou sans qu'une lacune dans le passé se fasse perpétuellement sentir comme un obstacle aux progrès futurs.

Cependant l'on conçoit bien que toutes les langues ne peuvent pas être constituées de manière à offrir au même degré les mêmes avantages. On le conçoit surtout maintenant que, par les progrès de la linguistique, nous sommes tous plus ou moins initiés à la véritable philosophie du langage. On n'ira pas chercher, en dehors de la grande et noble famille qui comprend les langues européennes, la langue destinée à fournir la charpente de l'enseignement classique, pour des peuples européens ou d'origine européenne. Non-seulement on grossirait sans motif les difficutés par la complète étrangeté du vocabulaire, par la profonde diversité des formes grammaticales : mais encore ces formes grammaticales, si différentes des nôtres, seraient en opposition trop grande avec la tournure de nos pensées pour seconder en nous le mouvement de la pensée; et d'ailleurs, à les considérer intrinsèquement, ces langues qu'aucun lien de parenté ne rattache aux nôtres, sont vis-à-vis des nôtres dans des conditions d'infériorité que personne aujourd'hui ne peut contester.

En outre, dans cette famille de langues où nous devons nous renfermer, toutes n'ont pas atteint le même développement. Toutes ne correspondent pas à la même phase du travail organique par lequel les langues s'enrichissent, s'appauvrissent, se décomposent et se reforment des débris de langues plus anciennes. Jamais une langue hybride, mélangée, altérée, de seconde ou de troisième formation, ne pourra offrir ces caractères de beauté et de perfection plastique, si propres à développer en nous le sentiment et le goût du beau, et qui appartiennent aux langues, dont la formation, comme celle de toutes les œuvres de la nature vivante, se dérobe à nous dans le mystère des premières origines.

Il en est des langues comme des plantes, dont les unes tiennent uniquement de la nature leur port majestueux, leurs formes élégantes, leurs riches couleurs, et les autres doivent à l'art du jardinier le genre d'agréments qui les fait rechercher. Il faut considérer dans une langue, non-seulement les beautés qu'elle doit à son organisme, à sa constitution propre, mais encore les perfections et les mérites qui proviennent de la culture littéraire. Souvent il arrive que le perfectionnement de la culture coïncide avec une certaine dégradation des formes organiques, s'il n'en est la cause. Une langue uniquement recommandable par la perfection de sa structure organique fournirait encore une bonne matière de *paradigmes* et de *thèmes*, voire même de versification ou de combinaisons prosodiques : elle ne se prêterait pas à l'exercice de la *version*, ni à d'autres exercices d'un genre plus relevé et vraiment littéraire. Il faut donc que la langue employée à titre d'instrument pédagogique ait une littérature. Que si sa littéra-

ture était à la fois riche, originale, et que, grâce à l'heureuse organisation des peuples qui la parlent ou qui l'ont parlée, elle joignît au mérite de la perfection plastique celui d'avoir produit dans les principaux genres littéraires des chefs-d'œuvre incomparables, objets perpétuels de l'admiration et de l'imitation des âges suivants, on comprendrait qu'elle eût conquis, dans les institutions pédagogiques de tous les peuples civilisés, une place qui ne pourrait plus lui être disputée.

Cependant il y aurait des conditions plus favorables encore pour sa pérennité. Ce serait que l'influence de la langue et de la littérature reconnues comme classiques, eût présidé à la formation de la langue et de la littérature nationales, ou même à la formation et au perfectionnement, sinon des langues, au moins des littératures de tous les peuples qui participent à notre mouvement de civilisation : de manière que toutes les langues et les littératures modernes, ayant elles-mêmes atteint et dépassé leur point culminant lorsque l'influence de la langue et de la littérature classiques était encore en pleine vigueur, on ne pût plus désormais les étudier pour elles-mêmes et dans les chefs-d'œuvre qu'elles ont produits à leur tour, arriver à une pleine intelligence de ces langues et de ces chefs-d'œuvre, sans avoir une teinture suffisante de la langue et de la littérature classiques.

Nous pouvons maintenant appliquer les noms propres. La langue qui réunit au plus haut degré les conditions de perfection organique, de richesse et d'originalité littéraires, c'est le grec; la langue d'où nos langues romanes sont issues et dont la littérature, par son mâle bon sens, a exercé une influence capitale,

même sur le développement littéraire des autres nations de l'Europe occidentale, c'est le latin. Aussi voyons-nous que parmi toutes ces nations qu'au moyen âge on appelait latines, le latin est resté la base de l'instruction secondaire, aussi bien chez celles dont la langue ne dérive pas du latin, et qui n'ont pas conservé la liturgie latine, que chez les peuple de langue romane, restés en outre catholiques romains. Par conséquent, quoiqu'on ait dit avec fondement qu'il faut savoir du latin pour bien savoir le français (qui n'est en quelque sorte, dans son vocabulaire, que du latin parlé à la mode gauloise), et quoiqu'il soit aussi très-convenable de donner aux classes éclairées de la société laïque, au moins une teinture de la langue dans laquelle se font les prières de l'Église, là n'est pas la seule, ni même la principale raison du rôle qu'a rempli chez nous et que remplit encore le latin dans l'éducation de la jeunesse. Le latin est pour nous la clef de l'antiquité classique : et le retour vers l'antiquité classique auquel on a donné le nom de *Renaissance*, a introduit dans la société du moyen âge, telle que l'avait façonnée la double influence du catholicisme romain et des mœurs germaniques, un levain de civilisation antique qui a contribué puissamment à donner à la moderne civilisation européenne sa physionomie caractéristique. On ne pouvait impunément se proposer pour modèles dans l'art de penser et d'écrire tant d'écrivains qui avaient pensé et écrit sous l'empire d'idées tout autres que celles qui régnaient exclusivement au moyen âge; qui n'avaient connu, ni la fidélité chevaleresque à un seigneur, ni la soumission pieuse à une Église; chez qui le dévouement à la cité remplaçait le dévouement au prince, dont les superstitions comme

les hardiesses philosophiques, dont les grandeurs et les misères morales choquaient également les règles imposées aux cœurs et aux intelligences par une religion à la fois plus impérieuse, plus austère et plus compatissante.

Veut-on rompre décidément ce commerce avec l'antiquité républicaine et païenne? L'entreprise est aisée, il n'y a qu'à céder au courant. Mais pour cela reviendrait-on au moyen âge? Non, sans aucun doute. On irait où de fait nous tendons, où arriveront plus tôt que nous les sociétés que l'émigration européenne a fondées sur d'autres points du globe, c'est-à-dire à un état de civilisation dans lequel l'influence des traditions historiques s'étant beaucoup affaiblie, la curiosité et le goût littéraire s'étant émoussés, la mobilité des conditions ayant remplacé la hiérarchie des classes et laissant peu de loisir aux études spéculatives, il n'y aura guère moyen de maintenir un système d'études secondaires, dans le vrai sens du mot.

Nous avons dit en gros pourquoi nulle part, à aucune époque (si ce n'est peut-être dans l'Orient hellénique régénéré et renouant son antique tradition), l'enseignement secondaire ne pourra cesser d'avoir le latin pour support sans éprouver un affaiblissement : mais autre chose est un sujet affaibli (*efféminé*, c'est le mot propre), autre chose un sujet dégénéré ou abâtardi. Les conditions essentielles d'un enseignement secondaire, celles d'où il ne peut sortir sans s'abâtardir, c'est qu'il dure assez longtemps pour embrasser à la fois les années de l'enfance et celles de l'adolescence, et qu'il se composede deux assises, dont l'une corresponde aux années de l'enfance, l'autre aux années de l'adolescence.

L'assise inférieure, la partie élémentaire, préparatoire ou *puérile* de cet enseignement ne peut absolument se passer de l'étude (non usuelle et pratique, mais artificielle, grammaticale ou technique) d'une langue autre que la langue maternelle. Qu'on remplace le latin par une langue vivante telle que l'allemand, soit; nous aurons encore un enseignement secondaire, quoique affaibli : seulement, il faut admettre que l'écolier ne saura l'allemand, au sortir de ses classes, que comme il sait aujourd'hui le latin, c'est-à-dire très-mal, au point de vue de l'usage et de la pratique. Il pourra, s'il a été bon écolier, corriger les fautes d'orthographe et de grammaire échappées dans ses lettres à un Allemand peu instruit; il pourra, à coups de dictionnaire, écrire lui-même une lettre où un Allemand reconnaîtra le tour étranger, mais qui sera grammaticalement irréprochable; il pourra enfin sentir les beautés de Gœthe et de Schiller : tandis qu'il sera hors d'état de soutenir une conversation de voyage ou d'affaires, comme un diplomate, un homme du monde, un commis voyageur, ou même comme un humble artisan. Si tel est le but que vous poursuivez, laissez là les procédés de collége, essentiellement appropriés à un but tout différent : mais ne vous figurez pas que des procédés plus expéditifs et meilleurs, à votre point de vue, puissent remplir le but que l'on poursuit au collége.

Dès lors on ne nous demandera pas ce que nous pensons des procédés pour apprendre plus expéditivement le latin, ou de l'idée, si souvent mise en avant, qu'il faudrait commencer plus tard le latin. Sans doute on pourrait, en commençant plus tard le latin, en savoir au bout de deux ans autant qu'on en sait au bout de six,

en le commençant quatre ans plus tôt : mais on se serait gratuitement privé des précieuses ressources que fournit le cadre latin pour la culture de l'intelligence de l'enfant pendant ces quatre années, et l'on aurait fait un vide que l'on ne saurait comment remplir ou que l'on remplirait tout de travers, en offrant aux années de l'enfance l'aliment plus substantiel qui doit être réservé pour les années de l'adolescence.

L'expérience s'en fait tous les jours, dans l'ombre de nos écoles, bien entendu sans que les savants, les lettrés et les gens du monde y prennent garde. Que se pratique-t-il dans ces écoles où l'on a la prétention de donner une instruction où le latin n'entre pour rien, et qui cependant procure un degré de culture analogue à celui qui résulte de l'éducation classique. Il faut trouver des matières de *devoirs*, d'exercices, d'interrogation, d'examens ; et l'on raffine la grammaire française; on questionne un enfant, une jeune personne, un paysan tiré depuis un an de son village sur des distinctions subtiles auxquelles Pascal et Bossuet n'ont jamais songé. On a fait plus, on a inventé l'*analyse logique*, véritable scolastique au petit pied, qui en a les abstractions, les pointilleries, la monotonie, le peu de valeur intrinsèque, et qui jamais n'offrira les ressources et la variété du *thème de règles*, pour le développement du sens logique de l'élève ; pas plus que l'*exercice de style*, qui consiste à écrire une lettre ou à développer un lieu commun, ne pourra offrir les ressources et la variété de la *version*, pour exercer la pénétration de l'élève et l'amener à rendre dans sa langue, non des pauvretés comme celles que son propre fonds pourrait lui fournir, mais les pensées des maîtres dans l'art de penser.

Encore une fois, que les ennemis du grec et du latin ne nous citent pas à cette occasion les Grecs et les Romains. Les Romains étudiaient les lettres grecques, et les Grecs avaient leurs poëmes homériques qui faisaient encore, après mille ans, après deux mille ans, le fond de l'enseignement des écoles. Ils avaient à étudier à ses âges divers, dans ses dialectes multiples, une langue d'une incomparable richesse. Est-ce qu'on pourrait songer à mettre chez nous, entre les mains des enfants, la chanson de Roland, le roman de la Rose, les poésies des troubadours ou même les vers de Marot ? Tout ce qui regarde notre langue archaïque, sa grammaire, ses dialectes, ses monuments, était parfaitement ignoré des écrivains de nos grands siècles littéraires, et n'est aujourd'hui qu'une matière d'érudition, non d'enseignement secondaire. Il ne faut pas non plus perdre de vue les inventions de la civilisation moderne, qui ont permis de transporter dans l'enseignement primaire ce qui était pour les anciens matière à un enseignement secondaire. Il en résulte que chez nous l'enfant n'a plus rien à apprendre à l'école primaire, à l'âge où il ne serait pas encore en état de passer à un enseignement secondaire, si on ne l'appliquait à l'étude d'une langue autre que la langue maternelle.

Les fondateurs de nos écoles *françaises* ou *de français* ont trop de lumières ou de sens pratique pour ne pas le sentir. Leur système consiste à réduire au moins de moitié la durée des études classiques. Mettons qu'il faille huit ans pour ce que nous nommons les deux assises de l'enseignement secondaire : ils retranchent deux ans de l'assise inférieure, deux ans de l'assise supérieure ; et soudant ensemble les deux portions moyennes, ils

ouvrent une école où l'on entre plus tard, d'où l'on sort plus tôt, de manière à mieux répondre aux conditions sociales d'une portion nombreuse et intéressante de la société. Le but est légitime, l'institution est utile, assez utile pour qu'il n'y ait pas besoin d'en assurer le succès en s'attaquant à la vanité des familles par une assimilation officielle et trompeuse entre des choses qui ne sont pas de même nature et qui ne tendent pas au même but.

Jusqu'ici donc l'on n'a point cherché à organiser chez nous un enseignement qui fût vraiment secondaire sans être latin, et qui eût pour support une langue et une littérature étrangères, étudiées à la manière du latin. Parmi les inconvénients d'une telle substitution, il faut faire entrer en ligne de compte, pour nous autres Français, un certain affaiblissement de la nationalité française. On a souvent cité ce mot de Charles-Quint : « qu'un homme est autant de fois homme qu'il parle de langues différentes ; » et ce qui est vrai au point de vue de l'usage habituel et familier d'une langue (qui était celui du grand politique), n'est pas moins vrai de la connaissance d'une langue, au point de vue de sa structure grammaticale et de son développement philosophique et littéraire. Or, de ce que nous possédons le latin comme on doit le posséder au sortir du collége, il ne s'ensuit pas que nous soyons devenus tout à la fois Français et Romains, mais plutôt que nous sommes devenus deux fois Français, maintenant que nous pouvons démêler toute la part qui revient au génie romain dans la constitution du génie français. Que si nous avions fait la même dépense de temps et d'application pour étudier la langue, la littérature, et par suite les institutions,

le génie et les mœurs de l'Angleterre ou de l'Allemagne, nous serions effectivement devenus, jusqu'à un certain point, Anglais ou Allemands. Nous n'aurions pu acquérir un peu des qualités qui nous manquent, sans risquer de perdre un peu des qualités qui nous distinguent. Peut-être ce syncrétisme a-t-il plus d'avantages que d'inconvénients; peut-être répond-il mieux aux besoins d'une civilisation plus avancée et se prête-t-il mieux aux progrès qui lui restent à faire : mais à coup sûr il ne saurait être indifférent.

Conservons donc, tant que nous le pourrons, les bases essentielles de l'enseignement classique fondé par nos pères : mais sachons faire au siècle les concessions qu'il réclame, et que l'on ne nous reproche pas un jour, à nous gardiens de la tradition, de l'avoir décidément compromise par le refus de toute concession ou par des concessions trop tardives.

Et d'abord, si le latin est nécessaire, le grec (on peut bien le dire) est de luxe. Après le premier feu de la *Renaissance*, il n'a eu dans nos écoles, dans les colléges de l'ancienne Université de Paris comme dans ceux des jésuites, qu'un rôle tout à fait accessoire; et c'est ainsi qu'ont été élevés la plupart des grands écrivains, des grands magistrats du dix-septième et du dix-huitième siècle. Quelle erreur de se figurer que le dix-neuvième siècle a le droit de se montrer plus difficile ! On cite Racine et Boileau, qui peuvent passer pour des hellénistes aux yeux de nous autres profanes, quoique sans doute un savant d'Allemagne en jugerait autrement : mais Corneille, Voltaire, Montesquieu, Buffon n'étaient pas, à coup sûr, des hellénistes, et l'on n'a pas manqué de le leur faire remarquer dans l'occasion. Sommes-nous

plus forts aujourd'hui? Je respecte trop le conseil d'État, la cour de cassation, le conseil impérial de l'instruction publique, l'Académie française, l'Académie des sciences et sa sœur cadette, l'Académie des sciences morales et politiques, pour supposer qu'on pût embarrasser aucun des membres de ces corps illustres, en les priant de traduire à livre ouvert une ode d'Horace ou une page de Tacite: mais, la main sur la conscience, qui oserait dire que tous, ou même que la plupart d'entre eux se chargeraient d'expliquer couramment un chœur de Sophocle ou une page de Thucydide? Je ne conclus pas de là (qu'on le remarque bien, car sans cela l'on me mettrait trop aisément en contradiction avec moi-même) que les éminents personnages qui aujourd'hui ont oublié le grec, n'ont jamais tiré et ne tireront plus aucun parti du grec qu'ils ont appris au collége : j'en conclus seulement que le latin a bien plus d'importance à leur yeux et leur rend encore aujourd'hui bien plus de services, puisqu'ils ne l'ont pas oublié. J'en conclus que des plans d'études où l'on méconnaît un fait si considérable, et où le grec tient presque autant de place que le latin, sont des plans radicalement défectueux. J'en conclus qu'il est peu raisonnable de tant développer, dans un enseignement vulgaire et quasi-populaire, ce qui doit laisser si peu de traces persistantes, même dans l'élite d'une société polie, savante et lettrée.

Il faut distinguer dans l'enseignement classique du grec la langue et la littérature. L'expérience prouve que l'on ne peut pas arriver à ce que le gros de nos écoliers soient assez familiarisés avec les difficultés de la langue, pour expliquer un texte grec sans une préparation trop laborieuse pour que leur attention puisse s'appliquer

utilement au sentiment du style et des beautés littéraires : mais il est bon que tous les esprits cultivés aient une teinture de cette langue, de son vocabulaire auquel nous avons fait et faisons journellement tant d'emprunts, de ses formes grammaticales si riches, si variées, et qui aident tant à comprendre la structure du latin et des autres langues de la même famille. Il est bon que la citation d'un mot grec ou d'une ligne de grec n'arrête pas le lecteur instruit. C'était là la dose de grec que se proposait de donner l'ancienne Université de Paris; et puisqu'on l'a copiée sur tant de points, on aurait bien dû l'imiter en cela.

On voit tout de suite qu'une considérable restriction du grec donne la place désirable pour l'enseignement obligatoire d'une langue vivante; et aucune ne se lie mieux que l'allemand au système de nos études classiques. L'anglais, langue hybride, qui n'a pour ainsi dire point de grammaire, quoiqu'il ait une riche littérature, est bien loin d'offrir les mêmes ressources scolastiques; et un Français passe sans peine de la lecture de l'allemand à celle de l'anglais, mais non réciproquement. J'ai dit pourquoi il ne faudrait pas se proposer de développer beaucoup l'étude de la littérature allemande, pas plus que celle de la littérature anglaise. L'essentiel est que l'élève devenu homme soit aidé par ses réminiscences du collége dans l'étude qu'il voudra faire, selon ses besoins et ses goûts, de telle ou de telle branche des littératures étrangères. Quant à vouloir que l'écolier soit en mesure de parler la langue au sortir du collége, c'est une prétention chimérique Il ne faut pas choisir dans cette vue, pour maîtres de langues étrangères, des étrangers qui souvent parlent ridiculement le français, ont

très-peu d'instruction classique ou très-peu d'habitude de nos usages et de nos procédés scolaires. L'essentiel est au contraire que le professeur de langues étrangères ne néglige dans son enseignement aucune allusion profitable aux autres branches des études classiques, évite tout ce qui pourrait marquer la disparité des procédés et du but.

Après la question du grec vient celle des vers latins. De même qu'il faut distinguer dans une langue le vocabulaire, la grammaire et la littérature, de même on y doit reconnaître et étudier une *prosodie*, une *métrique*, véritable appareil organique sur lequel s'épanouit cette fleur brillante et délicate entre toutes, qu'on appelle la *poésie*. Comme le génie du peintre se montre encore dans un dessin sans couleurs, ou dans un tableau dont les couleurs se sont gâtées, ou dans une peinture dont la gamme chromatique est purement conventionnelle, ainsi la poésie des langues mortes nous manifeste encore ses principales beautés, malgré la corruption ou la disparition de leurs éléments phonétiques. Nous ne connaissons aujourd'hui de l'ancienne prononciation du latin que ce qu'il en faut connaître pour savoir que nous l'estropions misérablement ; nous ne nous formons aucune idée précise de la manière dont se faisaient sentir des anciens la *quantité* et l'*accent*, quoique les découvertes modernes nous aient appris que rien n'a plus influé que l'accent latin sur la formation de notre propre langue : et néanmoins il n'y a point de nature si revêche qui reste insensible au charme des vers virgiliens. Nous le sentons comme un Lamartine sourd-muet sentirait la douceur des vers de Racine, ou (à ce que je suppose) comme un lettré japonais, qui ne connaîtrait de la Chine

que son écriture idéographique, sentirait la beauté d'une pièce de vers chinois. A force d'étudier et de savourer les chefs-d'œuvre de la poésie latine, les âges modernes ont vu refleurir une poésie néo-latine qui, pour avoir pris naissance dans des conditions si artificielles, n'en a pas moins eu sa pléiade d'artistes, ses nombreux amateurs, et qui satisfait à sa manière l'oreille, l'imagination et le goût.

C'est ici que se montre, à propos d'un détail d'éducation, un contraste piquant entre le génie ancien et le génie moderne. N'est-il pas clair que personne n'aurait trouvé mauvais, à Athènes et à Rome, qu'un pédagogue dictât à ses disciples une matière de vers grecs ou latins, tandis que notre bon sens se révolte à l'idée que l'on donnerait pour *devoir* à nos écoliers la façon d'une pièce de vers français? Laissons le lecteur expliquer à sa manière cette singularité, et convenons que, puisque le vers français ne peut être matière à *devoir*, tandis que le vers latin peut l'être, il doit y avoir dans l'exercice des vers latins un moyen d'attaquer certaines cordes cérébrales qui resteront oisives, dès qu'on aura définitivement banni de nos colléges l'exercice des vers latins.

La conclusion est incontestable ; mais il ne l'est pas moins que le temps des études classiques est borné, que la dépense de force cérébrale a ses limites, et que l'on ne peut admettre dans l'éducation moderne tant de choses étrangères à l'ancien système classique, les langues vivantes, l'histoire, les sciences, leurs applications, sans se résoudre ailleurs à des retranchements. Or, pour que l'exercice des vers latins soit vraiment fructueux, il faut qu'il aille jusqu'au point de solliciter l'imagination et le goût, et, pour cela, il faut une habitude déjà grande

de la facture matérielle ; il faut s'être mis en tête un bagage d'hémistiches, de synonymes et d'épithètes ; il faut avoir lu et relu ses poëtes classiques. Ce n'était point rare autrefois : aujourd'hui, c'est ce qu'on ne peut attendre que d'un écolier sur mille. Donc il faut prendre son parti de l'abandon du vers latin.

Difficilement oserait-on formuler un jugement aussi absolu à l'égard de la composition latine. Il n'y a pas moyen de se passer de l'exercice du thème ; et si le thème est pris dans Pascal ou dans Massillon, s'il devient une véritable traduction du français en latin, il peut offrir autant de difficultés qu'une composition latine (narration, amplification ou discours), ou même des difficultés plus grandes. Nous ne saurions, pour toutes sortes de raisons, entrer dans les détails : mais enfin il est clair qu'au dernier siècle encore on visait à mettre un jeune homme à même d'écrire en latin, au moins autant qu'à le rendre capable d'entendre les auteurs latins. Il le fallait bien, puisque nous voyons qu'il est question, jusque dans une loi du gouvernement consulaire, de thèses de médecine écrites en latin. En ferait-on la proposition aujourd'hui aux internes de nos hôpitaux ? Obtiendrait-on d'un de nos géomètres français qu'il se mît, comme Gauss et Jacobi nos contemporains, à écrire en latin des mémoires ou des traités de hautes mathématiques ? Et si l'on me permet de reproduire deux fois le même argument, combien trouverait-on dans les plus hautes places, partout ailleurs qu'à l'Académie des inscriptions, de gens qui pussent écrire une page de latin ? Il faut donc avouer que le temps d'écrire en latin est passé sans retour, et qu'il n'y a lieu de conserver dans l'éducation commune que ce qui tend

plus directement à faciliter et à répandre l'intelligence des monuments de la langue et de la littérature latines.

Au reste, ce que nous disons pour le grec, pour le vers latin, pour la composition latine (au risque de nous brouiller avec les meilleurs de nos amis), peut parfaitement admettre des exceptions locales. Nous ne voulons parler que de l'enseignement *commun*, institué pour la grande majorité des écoliers, et donné dans le plus grand nombre des établissements d'instruction secondaire. On ne comprend pas, dans le programme mathématique de l'enseignement commun tout l'exigé pour l'École polytechnique : cela empêche-t-il d'ouvrir à Paris et dans les plus importants des lycées de province, des classes de mathématiques *spéciales* où l'on prépare à l'École polytechnique? Si l'institution du *concours général* entre les lycées de Paris permet de maintenir à Paris, pour des élèves de choix (comme nos voisins les maintiennent par d'autres moyens à Oxford et à Cambridge) des *facultés* littéraires qui périssent ailleurs, rien de mieux. Paris, et peut-être aussi quelques grands établissements de province peuvent fournir l'étoffe de toutes les spécialités, de la spécialité *humaniste* comme de la spécialité *polytechnique*. Encore une fois, il s'agit de constituer un enseignement commun, pour le commun des élèves, et d'y conserver la partie fondamentale et essentielle des études classiques, tout en les restreignant dans les limites tracées par les conditions de l'époque, afin d'y laisser pénétrer, au profit de tous, les autres objets d'études que l'opinion y appelle et dont il nous reste à parler.

CHAPITRE V.

DE L'ENSEIGNEMENT HISTORIQUE.

L'enseignement historique est à la fois le plus ancien de tous et le plus moderne. Dans l'enfance de la civilisation, chaque peuplade, chaque tribu a ses mythes, ses légendes, ses chants héroïques et même ses annales apprises à l'ombre des sanctuaires, récitées dans les assemblées publiques, aux festins des grands et au foyer du pauvre. Là où de grands empires se sont fondés de bonne heure, et où, de bonne heure aussi, la civilisation a eu à son service un système d'écriture, ces annales ont pris une forme plus arrêtée, la succession des dynasties y a introduit des coupures naturelles, commodes pour la mémoire; la mythologie elle-même s'est développée à l'image de l'histoire, et une série de dynasties divines a été placée en tête des dynasties humaines. Le tout compose un système nettement circonscrit, un corps d'histoire indigène où les populations étrangères ne figurent que pour être insultées dans leurs défaites, ou maudites pour les ravages et l'oppression qu'elles ont fait subir. D'ailleurs, jusque dans ces temps reculés, on observe une grande inégalité entre les diverses races civilisées, quant à la richesse ou à la précision des annales et au développement du goût ou du sens historique. La religion, la poésie, la spéculation philosophique ou mystique étouffent l'histoire chez les popula-

tions de l'Inde, tandis qu'en Chine toute la littérature, la philosophie, la morale sont pour ainsi dire imprégnées d'histoire.

Depuis l'apparition des grandes religions prosélytiques qui se sont partagé le monde, en abolissant les vieux cultes nationaux et les religions indigènes, partout où elles ont pu pénétrer, l'histoire de la religion, si haut qu'elle remonte et si loin qu'il en faille rechercher les origines, est devenue une partie intégrante de la tradition historique, orale ou écrite. Les besoins de la chronologie chrétienne ont fait conserver et retrouver dans des textes arméniens quelques débris de la chronologie enseignée dans les colléges des prêtres d'Égypte, et ceux de la chronologie bouddhiste ont fait conserver et retrouver dans des textes tibétains quelques traces de l'antique histoire de l'Inde. Le plus souvent, les peuples convertis, oubliant ce que leurs missionnaires bouddhistes, musulmans, chrétiens, appelaient *les temps d'ignorance*, ont pris pour origine de leurs propres annales l'époque de leur conversion. C'est là, si l'on veut, une seconde *époque* pour l'enseignement historique.

Cependant, entre une époque et l'autre, entre la décadence des anciens cultes nationaux et le règne d'une foi nouvelle, figure à titre d'exception, mais comme une exception qui a pour nous plus d'importance que la règle, l'histoire telle que l'ont connue les peuples de l'antiquité classique, l'histoire développée dans un milieu politique et littéraire où l'influence sacerdotale était affaiblie et comme annulée. Les œuvres des historiens grecs et latins sont, avant tout, des œuvres d'art, des monuments littéraires. L'antiquité classique admire

ses grands historiens et les étudie, plutôt qu'elle n'étudie l'histoire. On lit, on commente dans les écoles les historiens comme les poëtes et les philosophes : on n'a pas l'idée de cours d'histoire ni de professeurs d'histoire. Tel a été le point de départ de l'organisation des études classiques dans les temps modernes. Le monde avait bien vieilli durant les quinze siècles écoulés depuis l'apparition des grands historiens de l'antiquité; la charpente de l'histoire s'était singulièrement compliquée; et, à l'abri de cette charpente, le magasin des faits historiques s'était prodigieusement encombré. On ne peut pas plus enseigner ni apprendre toutes les histoires, que l'on ne peut enseigner ni apprendre toutes les langues. C'est bien là *la mer à boire*, dont parle le Fabuliste avec sa charmante bonhommie; et il a tort de mettre les *sciences* sur la même ligne, en ce sens que le domaine des sciences, quoique trop vaste pour qu'un seul homme puisse l'embrasser tout entier, est défini par la nature des choses, tandis que l'histoire, par sa nature propre, n'a ni limites, ni mesure. On peut mettre dans un volume l'histoire universelle, et dans vingt volumes l'histoire d'un règne de quinze ans, pour laquelle il y aura encore quelques milliers de volumes à consulter : les sciences n'admettraient pas de telles disparates. En conséquence, les institutions scolaires de nos ancêtres laissèrent à chacun le soin de s'enquérir dans l'âge mûr de ce qui piquerait en particulier sa curiosité, et ne firent entrer dans l'éducation générale d'autres données historiques que celles qui seraient requises pour l'intelligence des monuments littéraires, dont l'étude était regardée comme le fond de l'éducation commune. Or, le moyen sûr de se renfermer dans ces limites était de

ne communiquer, comme l'avaient fait les anciens dans leurs écoles, ces notions historiques qu'occasionnellement, à mesure que le besoin s'en faisait sentir dans l'étude des monuments littéraires. Il n'y avait donc pas de place pour un enseignement spécial d'histoire dans le système d'études classiques des peuples modernes, tel qu'il s'était constitué à l'époque de la Renaissance. Rollin, qui a consacré sa vie à composer pour la jeunesse et pour les maîtres chargés de sa direction, un corps d'histoire classique, n'est pas allé jusqu'à rêver un cours d'histoire universelle, des professeurs spéciaux d'histoire et des agrégés d'histoire.

Il fallait, pour l'avénement et la réalisation de cette idée, que l'histoire fût conçue d'une autre manière, et qu'un principe supérieur d'unité et d'intérêt, une clef générale de l'histoire fût demandée, non plus à la tradition nationale, non plus à la tradition religieuse, non plus à la tradition littéraire, mais à la foi dans un progrès général de la civilisation du genre humain, auquel toutes les sociétés humaines sont solidairement intéressées et participent toutes, depuis l'origine des temps historiques, et dont l'on puisse tracer le tableau en élagant tout ce qui ne s'y rattache pas essentiellement. Il fallait, en d'autres termes, que l'histoire fût comme une science ou une philosophie *sui generis*, ayant à ce titre son plan, son ordonnance, ses lois, ses formules, qui se prêtent à une exposition systématique et à une condensation ou abréviation raisonnée. Qu'il y ait ou qu'il n'y ait pas excès de prétention dans cette visée de l'esprit humain, ce n'est pas là la question qu'il s'agit de discuter ici : il suffit qu'elle ait une notoriété, un crédit incontestable, et qu'elle explique l'avénement

des professeurs d'histoire. C'est la dernière *époque*, l'époque actuelle de l'enseignement historique.

En même temps que l'histoire tend à devenir une science ou une théorie, on saisit mieux, par d'autres côtés, le contraste entre les données théoriques et les données historiques dans le développement progressif des institutions sociales. Nos pères, qui n'avaient pas de professeurs d'histoire, ou qui n'apprenaient au collége que l'histoire des Grecs et des Romains, ont fait tant de théories, ont si bien voulu faire table rase de la tradition historique, qu'une réaction a dû naturellement s'ensuivre, et que le dix-neuvième siècle (qui en réalité ne commence que quinze ans après la date que notre ère lui assigne[1]), a pris à tâche, en fait de doctrines, la réhabilitation de la donnée historique, ce qui se traduit, dans des régions moins sereines, par ce que l'on appelle le réveil des nationalités. Je ne veux pas dire que les professeurs d'histoire aideront beaucoup à résoudre pacifiquement ces questions ardues, ni que le registre d'expériences dont ils ont le dépôt préservera de tout accès de fièvre chaude les générations futures : je constate seulement que jamais on ne s'est tant occupé d'histoire, que jamais on n'a eu plus besoin de notions d'histoire, jusque dans la menue monnaie de la conversation, et que, par conséquent, il faut bien que l'enseignement historique tienne une plus grande place dans nos institutions scolaires. D'ailleurs, nous aimons en toutes choses, ce qui brille et ne coûte guère. Il est

[1] « Le dix-huitième siècle dure toujours ; car les siècles intellectuels ne se règlent pas par le calendrier, comme les *siècles* proprement dits. » — J. DE MAISTRE, *Soirées de St-Pétersbourg*, XI[e] entretien (Écrit en 1809).

bien plus aisé de prendre une teinture d'histoire que d'apprendre le grec, et plus facile d'acquérir dans sa province une réputation de savant en compulsant les archives locales, que de se faire un nom dans la littérature ou dans les sciences par des compositions originales ou des découvertes.

Quelle peut être la part de l'enseignement historique dans l'instruction vraiment populaire? Il portera, nous dit-on, sur l'histoire nationale : mais, qu'est-ce que l'histoire nationale? Des écrivains d'un grand talent nous ont prouvé naguère que nous nous étions trompés de quatre ou cinq siècles sur la date de notre nationalité. Pourquoi faut-il qu'un Bas-Breton oublie ses annales bretonnes, à l'effet d'apprendre des éléments d'histoire de France, composés pour l'usage des enfants de Paris? Quelle histoire fallait-il enseigner de préférence, il y a cinq ans, dans les écoles primaires de la Savoie? Était-ce celle de la province de Savoie, ou celle de la maison de Savoie, ou celle de la monarchie piémontaise, ou celle de l'Italie à laquelle la Savoie était politiquement annexée, ou celle de la France, à laquelle la Savoie se rattache par la géographie et le commerce, par la langue, la littérature et les mœurs? Les questions de ce genre ne finiraient pas, dans l'état compliqué de l'Europe moderne. Les peuples anciens n'éprouvaient pas cet embarras : chaque peuple, chaque cité avait sa légende, ses annales, comparativement très-simples et très-intelligibles. Quand on aura dit à un jeune paysan que l'on veut dégrossir, un mot de la féodalité, un mot des croisades, un mot des guerres de religion, un mot des états généraux et des parlements, un mot de la révolution française, que signifieront ces mots

mis au bout les uns des autres, et quel chaos n'en résultera-t-il pas dans sa tête, s'il veut y attacher une valeur telle quelle? Il faut en prendre son parti ; chaque nation a son tempéramment : ce qu'on pourra enseigner d'histoire dans les écoles primaires ou populaires se réduira toujours à si peu de chose, qu'il n'y faut pas beaucoup compter pour l'influence à exercer sur le génie et sur les dispositions des peuples. Ce n'est pas grâce à l'enseignement des maîtres d'écoles, que la légende de Guillaume Tell est restée aussi populaire en Suisse qu'elle pouvait l'être au quinzième siècle ; et tous les efforts de nos instituteurs n'empêcheraient pas nos paysans d'être parfaitement indifférents à l'endroit des croisades, et de ne se pas plus soucier des querelles des Armagnacs et des Bourguignons, que de celles de la Rose blanche et de la Rose rouge. Quel souvenir le peuple de nos campagnes a-t-il gardé de ces rois chevaliers ou grands seigneurs, François Ier et Louis XIV, aussi bien que de ces rois prétendus populaires, Louis XII et Henri IV? Est-il sûr que dans cinquante ans il n'ait pas laissé échapper de sa mémoire cette autre histoire, si prestigieuse et si récente, la seule que, suivant la prédiction du poëte chansonnier, *l'humble toit* doive alors connaître? Autant le peuple s'est montré chez nous constamment disposé à mettre ses instincts guerriers au service de ceux qui le gouvernaient, autant il a paru peu soucieux de conserver le souvenir de ses vieilles prouesses ; et la cause n'en serait pas difficile à trouver, si l'on fouillait les origines de notre nationalité. On ne changera pas cela en faisant entrer un peu plus d'histoire dans l'enseignement des écoles primaires ; et surtout notre histoire est quelque chose

de trop compliqué pour qu'on puisse la populariser sans la fausser, ce qui, parfois, serait propre à servir les intérêts d'un parti, mais ce qui, assurément, ne servirait pas les intérêts permanents du pays.

Quant à l'enseignement historique supérieur, tel qu'il est constitué chez nous, il n'y a nul inconvénient à lui laisser la plus grande latitude, bien entendu pourvu que le professeur reste professeur, et ne se propose pas d'émouvoir les passions, ou de se gagner de la popularité en caressant les passions qu'il trouve tout excitées. L'histoire peut plaire, a-t-on dit, et elle peut aussi instruire, de quelque manière qu'elle soit racontée. Une chaire publique d'histoire attire autour d'elle, par le seul intérêt qui, de nos jours, s'attache aux études historiques, des auditeurs de tout âge et de tout rang. Soit que le professeur esquisse à grands traits l'histoire générale et cherche après tant d'autres à la soumettre à des formules, soit qu'il fouille avec complaisance tous les détails d'une époque pour rendre aux temps leur physionomie, pour peindre tous les traits des personnages et suivre toutes les fantaisies de la fortune, il trouvera des auditeurs déjà instruits, déjà préparés à faire l'application des généralités aux faits particuliers qu'ils connaissent, à trouver dans les détails qu'on leur révèle l'occasion de revenir sur les idées générales qu'ils s'étaient faites. Il n'est pas d'homme ayant tant soit peu le goût des lectures sérieuses (je ne dis pas austères), qui ne se plaise à perfectionner ainsi, jusque dans la vieillesse, ses connaissances en histoire. Il fait pour son compte personnel ce que les générations successives, en tant qu'êtres collectifs, font à leur manière : puisque de siècle en siècle l'histoire des temps passés est reprise,

remaniée, refondue, appropriée aux idées et aux vues des générations nouvelles, sans qu'il y ait de terme à ce continuel travail de critique et de synthèse, de démolitions et de constructions alternatives, chaque génération se faisant une histoire comme elle se fait des maisons et, quand elle est assez riche, des villes à sa guise. Par suite de ce remaniement incessant, l'histoire a été écrite tant de fois, de tant de manières, dans des livres d'une lecture courante et facile, qu'en s'adressant à des hommes faits, le professeur d'histoire ne saurait avoir la prétention d'imposer ses doctrines, et que le bon sens public fait bien vite la part de ce qu'il peut y avoir de trop absolu dans ses idées, de trop exclusif dans ses sympathies, d'erroné ou d'injuste dans ses jugements. Après tout, suivre en curieux ou en amateur un cours public d'histoire, c'est écouter la lecture d'un livre d'histoire, à laquelle l'accent du lecteur ne manque guère d'ajouter un intérêt plus vif, mais qui ne peut aller jusqu'à exercer longtemps, sur la plupart des esprits, une séduction dangereuse.

Arrivons donc à considérer le rôle de l'histoire dans l'enseignement secondaire où de tout temps l'histoire a dû nécessairement tenir une si grande place, et où cependant la création des cours et des professeurs spéciaux d'histoire est de date si récente. En effet, outre les raisons que nous avons déjà données de cette apparition tardive, il y a tant de choses à faire au collége, qui ne se font bien qu'au collége et moyennant la discipline scolaire, qu'en principe il est à propos de se décharger de celles pour lesquelles l'institution du collége n'est pas nécessaire. Or, nul doute que l'on ne puisse, et même assez facilement, combler par la lecture les la-

cunes que l'éducation de collége a laissées dans l'éducation historique. Il a suffi que notre siècle s'éprît de deux grands écrivains, Mme de Sévigné et Saint-Simon, pour que chez nous tout homme instruit connût la cour de Louis XIV et les grands événements de son règne, comme nos pères connaissaient les beaux siècles d'Athènes, les temps de César et d'Auguste, et comme un Italien connaît, ne fût-ce que par le poëme de Dante, les querelles des Guelfes et des Gibelins.

Dans l'enseignement secondaire, les cours spéciaux d'histoire ont le grave inconvénient de se prêter mal à la détermination de *devoirs* ou de tâches, qui sont le fond de la discipline scolaire et le vrai moyen de former les esprits. Apprendre par cœur un petit catéchisme historique ne convient qu'à la première enfance et ne met en jeu que la mémoire. Rédiger sur des notes la leçon du professeur conduit bien vite à la sténographier, au lieu de l'écouter et de se l'assimiler. De là des rédactions immenses, dont la mise au net emploie mécaniquement un temps considérable au détriment des autres études, sans parler des abus auxquels donne lieu la facilité de copier la rédaction d'un camarade ou d'extraire des livres une rédaction toute faite. On s'est plaint bien des fois de ces inconvénients, et il n'est pas facile d'y porter remède. Que si l'on demande aux élèves, non plus des récits abrégés, mais des jugements, des considérations générales, des vues systématiques, une sorte de philosophie de l'histoire, on leur demande une chose qui dépasse visiblement les forces du plus grand nombre, et qu'il serait périlleux de demander, même à leurs maîtres ; on les encourage à trancher doctoralement, avec la présomption et l'inexpérience de leur âge, des

questions sur lesquelles hésitent les philosophes les plus éclairés, les hommes blanchis dans la pratique des plus grandes affaires. A supposer même que le besoin de trouver un sujet d'exercices pour les élèves ne pousse pas à ces considérations générales qui offrent tant de délicatesses et de dangers, surtout à mesure que l'on se rapproche des temps qui nous intéressent le plus, le professeur y serait conduit par le besoin de résumer et de systématiser, dans un but purement didactique, un enseignement dont on ne veut pas faire un squelette décharné de noms et de dates, et où néanmoins la partie narrative ne peut être développée sans excéder bien vite le temps dont le professeur dispose. Il faudra donc qu'il s'ingénie à mettre en relief des faits dominants dont tous les autres seront réputés devoir être des conséquences nécessaires ; il faudra qu'il invente ou qu'il adopte une philosophie de l'histoire, ne fût-ce que pour servir de charpente à ses cahiers. Or, cette philosophie de l'histoire ne manquera pas d'en contrarier d'autres ; et comme la nature ne s'asservit guère à nos conceptions systématiques, il ne sera pas difficile de trouver en défaut sur quelques points la théorie et les formules du professeur.

Nous ne devons pas oublier de faire remarquer ici l'un des graves inconvénients qui se trouvent attachés, non pas précisément à l'introduction de cours spéciaux d'histoire dans le système des études secondaires, mais à la nécessité de réglementer en conséquence les examens et les diplômes destinés à constater les résultats de ces mêmes études. Car, en fait d'histoire, le champ des questions est tellement illimité que, dès qu'on met les examinateurs en suspicion et qu'on veut que le sort dé-

cide de tout, il faut rédiger pour les questions d'histoire des programmes qui sont des volumes, et qui tendent, plus que les autres programmes, à faire prévaloir une préparation mécanique et mnémonique en même temps que, par la minutie de leurs détails, ils offensent davantage le bon sens public. Nous reviendrons sur ce point quand il s'agira particulièrement, au point de vue de la théorie et de l'expérience, de l'influence des examens et des diplômes.

Voilà de graves objections qu'on aurait pu faire, que peut-être on a faites, lorsqu'il a été question pour la première fois d'organiser dans les écoles secondaires des cours spéciaux d'histoire, et qu'il n'y a plus lieu de rappeler aujourd'hui que pour l'honneur des principes: car, évidemment, l'institution n'est pas de celles qu'on peut supprimer quand elles existent. Elle est trop d'accord avec les opinions en faveur, avec toutes les tendances et tous les goûts du siècle. Quel gouvernement oserait dire qu'il n'y aura plus de professeurs spéciaux d'histoire dans les colléges, et que désormais on n'enseignera plus en fait d'histoire que ce que l'on enseignait autrefois et comme on l'enseignait autrefois? Il ne froisserait pas seulement un de ces préjugés que l'on ne froisse pas impunément : il méconnaîtrait en effet un des besoins réels de l'époque, et l'on ferait à côté de lui, sans lui, ce qu'il ne voudrait pas qu'on fît dans les établissements dont il est le maître. Le vieux système classique n'en deviendrait que plus impopulaire, et l'on donnerait une prime d'encouragement à des systèmes rivaux.

Le principe d'un enseignement historique régulier une fois admis, la répartition de cet enseignement pen-

dant la durée des études secondaires est un détail technique où nous ne voulons pas entrer. Non-seulement la matière de l'enseignement, mais la forme changera pendant le cours des études, puisqu'il n'y a pas moyen d'enseigner l'histoire de la même manière à un enfant de dix ans et à un jeune homme de dix-huit. Embrassera-t-on l'histoire tout entière d'une manière très-sommaire et très-élémentaire pour le premier âge, sauf à reprendre ensuite le cours entier d'une manière plus philosophique et plus savante dans le second étage des études secondaires? Il le faudrait bien, si l'on voulait enseigner l'histoire des premiers temps de la Grèce à la manière d'Ottfried Müller ou l'histoire des premiers temps de Rome à la manière de Niebuhr ou de M. Mommsen: mais, est-ce là le but de l'enseignement du collége? Quand on écarte de si hautes prétentions scientifiques, on trouve que les éléments de l'histoire ancienne, naïvement racontée à la manière du bon Rollin, s'approprient d'eux-mêmes à l'intelligence du premier âge, et qu'on s'adresse à des esprits plus avancés, précisément lorsque leur attention doit être appelée sur l'histoire des temps modernes, plus compliquée de sa nature, et qui requiert des développements plus étendus.

Où doivent s'arrêter les programmes officiels d'un enseignement historique à l'usage de la jeunesse? En Chine, il y a pour cela une règle très-simple. L'histoire cesse à l'avénement de la dynastie régnante, pour faire place à la gazette; et jusqu'à ce que les *Taï-ping* aient réussi à culbuter le dynastie mandchoue, les *Ming* resteront la dernière dynastie historique. Édouard Biot n'a pas pu continuer au delà son histoire si curieuse du baccalauréat chinois. Mais à ce compte, le président

Hénault, écrivant sous Louis XV son *Abrégé chronologique de l'histoire de France*, aurait dû s'arrêter à l'élection de Hugues Capet, à peu près quand l'histoire de France commence pour Augustin Thierry. La règle du Céleste-Empire ne saurait donc être à l'usage de notre Occident. On ne peut pas plus s'accorder sur la question de savoir quand l'histoire cesse et quand la gazette commence, que l'on n'a pu dans notre siècle s'accorder sur la réponse à faire à cette fameuse question : « La révolution est-elle finie? » Tout dépend des circonstances, des dispositions et surtout de l'âge des appréciateurs. Je me souviens bien que pour nous autres, écoliers de 1813, la chute de la *troisième dynastie*, vingt ans après le crime du 21 janvier, semblait se perdre dans la nuit des temps : tandis qu'aujourd'hui, après trente-trois ans, la révolution de 1830 me fait l'effet d'un événement de la veille. Je me méfie donc beaucoup de mes impressions personnelles, et je suis fort porté à m'en fier à l'autorité pour qu'elle juge dans sa prudence, selon les signes des temps et la disposition des esprits, de ce qu'elle peut accorder en fait d'histoire et de prolongement de l'enseignement historique. Je dis *accorder*, parce que c'est mon idée fixe, qu'à propos d'instruction publique, il vaut toujours bien mieux pour l'autorité céder à la demande, que d'aller au devant de la demande.

On dit que la chronologie et la géographie sont les deux yeux de l'histoire; mais il ne peut être question dans les écoles de faire de l'érudition, pas plus en géographie qu'en chronologie. A cet égard, il n'y a point de différence essentielle entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire ou intermédiaire : la dif-

férence serait dans la dose et non dans les procédés. Des cartes murales dans les classes, de petits atlas mis entre les mains des écoliers, voilà ce qui doit suffire pour donner toutes les notions géographiques comprises dans l'éducation commune, ou celles que requiert l'intelligence du cours d'histoire des colléges. Il y a une autre manière d'entendre l'enseignement de la géographie, ou plutôt de donner à l'enseignement d'une foule de connaissances utiles un *cadre géographique* qui n'a presque plus rien de commun avec l'histoire, dans le sens où ce mot est pris ordinairement. En effet, si l'on passe en revue chaque contrée, en faisant connaître la nature du climat, la structure du sol, les richesses naturelles qu'il possède, les mœurs et les lois des populations qui l'habitent, surtout leur industrie et leur commerce, en insistant davantage, comme de raison, sur les contrées avec lesquelles nous avons nous-mêmes plus d'affinités de mœurs et d'institutions, plus de relations de commerce et d'affaires, on aura institué l'enseignement qui donne, sous la forme la plus attrayante, le plus de connaissances directement utiles, au point de vue de notre époque. Si donc le principe de l'utilité immédiate et pratique devait un jour prévaloir au préjudice de la culture littéraire et au préjudice de l'histoire elle-même, dans les procédés de notre institution secondaire (car il s'agirait alors de procédés et d'instruction, bien plus que de méthodes et d'études), nul doute qu'un enseignement géographique compris de la sorte n'y dût tenir une grande place, peut-être même la place principale. On n'en est pas encore là, et rien ne nous porte à presser l'avénement de ce futur ordre de choses.

CHAPITRE VI.

DE L'ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE.

---

§ 1er. *De l'enseignement des mathématiques.*

Le nom même de *mathématiques* dénote assez que les Grecs qui les ont inventées et qui par là ont jeté les fondements des sciences, les regardaient comme la *science* ou comme la *doctrine* par excellence ; et de fait, leurs plus anciennes écoles de philosophie étaient des écoles de mathématiques, au propre sens du mot, où d'austères cénobites enseignaient l'arithmétique telle qu'ils la concevaient, la géométrie telle que nous la comprenons encore, avec la pensée qu'ils mettaient ainsi leurs disciples sur la voie de l'interprétation des énigmes de la nature. Quelquefois, dit-on, ces cénobites sortaient de leurs studieuses retraites pour donner à leurs compatriotes des constitutions et des lois ; mais, des expériences beaucoup plus récentes semblent avoir montré qu'il vaut encore mieux que les professeurs de mathématiques se bornent à enseigner les mathématiques.

Si la civilisation grecque s'était communiquée à l'Occident sans intermédiaire, il est probable que les mathématiques y auraient pris de bonne heure une plus grande place dans l'éducation de la jeunesse : il en fut autrement par suite de l'influence romaine. Quelques-uns

des plus beaux génies de Rome, Cicéron, Virgile, qui s'étaient nourris de l'étude des poëtes et des philosophes grecs, ont parlé de leur géométrie et de leur astronomie avec admiration ; mais, pour le gros des Romains, à qui la subtilité inventive des Grecs manquait absolument, le nom de *mathématicien* ne servit qu'à désigner les adeptes d'une science obscure, d'un art problématique, à l'aide duquel on faisait des prédictions et l'on tirait des horoscopes. La police impériale les avait surveillés, l'Église les marqua du sceau de sa réprobation, ils furent perdus dans l'opinion des gens bien élevés. Les grands eurent souvent recours à eux, comme ils avaient recours aux Juifs, en s'en méfiant et en les méprisant.

Cependant, lors du crépuscule de la civilisation romaine, il y eut chez quelques érudits un retour vers les idées pythagoriciennes, que l'on associait tant bien que mal à la logique d'Aristote. On composa pour les rares écoles qui subsistaient encore, de petits abrégés d'arithmétique, de géométrie, de musique, d'astronomie ; car tout cela était compris dans l'idée que les pythagoriciens s'étaient faite des mathématiques. Plus tard, les travaux des Arabes en ce genre parvinrent par des médecins juifs, par des marchands italiens, à la connaissance des moines et des clercs du moyen âge. La source était encore fort suspecte, et lorsque enfin, au quinzième, au seizième, au dix-septième siècles, les sciences mathématiques participèrent avec éclat au mouvement de rénovation générale, il fut difficile de leur faire une place dans le cadre arrêté des études classiques. On imagina de consacrer à la *physique* une seconde année de *philosophie*, et d'annexer à ce que l'on nom-

mait la *physique générale* quelques notions de mathématiques. Nous n'avions point une Université de Cambridge, où des professeurs comme Newton pussent enseigner les mathématiques à des étudiants en théologie. Les jésuites dictaient là-dessus dans leurs classes de maigres cahiers latins, et les écrivains de Port-Royal, ou les professeurs des colléges de l'Université de Paris, composaient en français des abrégés destinés aux élèves de philosophie. Sauf l'enseignement donné dans une chaire du Collége de France pour quelques amateurs, et dans certaines écoles spéciales pour quelques gentilshommes ou quelques ingénieurs, nous n'avions pas chez nous, au dix-huitième siècle, d'autre enseignement géométrique, quand la France produisait des géomètres comme Clairault, d'Alembert et Laplace; quand Fontenelle, Voltaire et Mme du Châtelet mettaient la géométrie à la mode; quand tous les beaux esprits et les philosophes se piquaient d'estimer les sciences exactes, quelquefois à la vérité sans les entendre[1], autant qu'ils affichaient de mépris pour la philosophie de collége.

---

[1] Je ne puis me refuser à ce sujet une citation curieuse. En 1856, on a publié sous les auspices de l'Académie française deux volumes de lettres inédites de Voltaire, la plupart fort intéressantes. Il y en a une, en date de Cirey, du 31 août 1736 (t. I, p. 65), adressée à un géomètre de l'Académie des sciences, nommé M. Pitot, connu (comme le dit Voltaire dans cette même lettre) par des expériences et par des inventions où *il tâche de ramener les mathématiques à l'utilité des hommes*, et dans laquelle on lit ce qui suit :

« Puisque me voilà en train, il faut encore, Monsieur, que je vous importune sur une petite difficulté : Mme la marquise du Châtelet me faisait, il y a quelques jours, l'honneur de lire avec moi la *Dioptrique* de Descartes ; nous admirions tous les deux la proportion qu'il dit avoir trouvée entre le sinus de l'angle d'incidence et le sinus de l'angle de

Il fallait donc bien une révolution, c'est-à-dire une entreprise de réforme radicale, en cela comme en d'autres choses, sauf à subir ensuite la réaction du passé, et à ne savoir comment concilier les exigences actuelles et les traditions du passé. Cependant, à une certaine époque, comme nous le verrons, l'autorité avait à elle-même posé un principe lumineux : « L'enseignement du collége a essentiellement pour objet le latin et les mathématiques. » Quoi de plus convenable en effet que d'enseigner au collége ce qui, généralement parlant, ne s'apprend qu'au collége, sous l'empire de la discipline scolaire ? Quelles sont, dans le fond d'instruction de chacun de nous, les lacunes que, sauf de bien rares exceptions, on n'a ni le courage, ni le temps, ni les moyens de combler, une fois qu'on est sorti du collége? Évidemment celles qui résultent de l'ignorance du latin ou de l'ignorance des mathématiques. Voltaire lui-même vient de nous en donner la preuve.

Cependant, à d'autres égards, il y a entre l'étude du latin et celle des mathématiques des différences essentielles qui ne permettent pas de les ranger sur la même

---

réflexion (*lisez* de réfraction); mais en même temps *nous étions étonnés* qu'il dit que les angles ne sont pas proportionnels, quoique les sinus le soient. Je n'y entends rien : *je ne conçois pas que la mesure d'un angle soit proportionnelle et que l'angle ne le soit pas*. Oserais-je vous supplier d'éclairer sur cela mon ignorance? »

Ainsi, Voltaire, aidé de Mme du Châtelet, ne pouvait se tirer de cette *difficulté* : d'après quoi la difficulté pour le lecteur sera de comprendre comment ils pouvaient lire Descartes, Newton, Leibnitz, et même en devenir les abréviateurs et les interprètes élégants. Décidément on se tire de bien des choses avec de l'esprit.

Placée ici, cette note n'a d'autre but que d'aider à faire connaître la part pour laquelle les notions mathématiques entraient dans l'éducation des beaux esprits et des gens du monde au dix-huitième siècle.

ligne, ou de les associer constamment pendant toute la durée du cours classique. L'expérience prouve, d'une part, que le mécanisme du calcul et une sorte de géométrie intuitive qui fait la base de ce qu'on appelle aujourd'hui le dessin linéaire, sont des choses qui s'apprennent dès le plus jeune âge et qui s'oublient de même avec une grande facilité; d'autre part, que le plus grand nombre des enfants ne sont capables qu'assez tard de raisonnements abstraits et de saisir ce que l'on entend par démonstration. Beaucoup de personnes, qui ne manquent nullement d'esprit, en restent incapables toute leur vie. Il ne faut donc pas songer à faire entrer les mathématiques dans ce que nous avons nommé l'*assise inférieure* de l'enseignement secondaire, dans cette même assise où le latin est d'une utilité si précieuse. Au contraire, on conçoit très-bien que dans les trois ou quatre années qui composent l'assise supérieure (trois ans suffiraient pour les élèves qui ne se destinent pas à l'École polytechnique), l'enseignement mathématique puisse être gradué de manière à établir une correspondance entre les degrés de l'échelle latine et ceux de l'échelle mathématique. Cela est même nécessaire pour répondre au vœu des familles : car, tous les écoliers ne sont pas destinés à suivre jusqu'au bout la filière du collége, et la plupart des parents, sans bien se rendre compte du pourquoi, souhaitent que leurs enfants, s'ils doivent quitter le collége plus tôt que d'autres, ne le quittent pas sans avoir quelque teinture des mathématiques. Il ne s'agit plus de reporter à l'année de philosophie les exercices de démonstration mathématique, en tant qu'ils seraient destinés surtout à fortifier, à compléter des études de logique générale, en

donnant un échantillon, une idée, un goût de la rigueur géométrique. Pour nous tenir (à l'instar des logiciens de Port-Royal) dans cette sphère idéale, il faudrait d'abord que l'on pût maintenir une année de philosophie, et nous verrons quelles sont les difficultés de l'entreprise. Il faudrait ensuite que l'on renonçât à l'étude des sciences physiques, qui doivent se fonder sur la connaissance et l'usage de l'instrument mathématique, puisqu'on ne peut pas songer à superposer toute une assise scientifique à l'assise supérieure de l'enseignement classique. Il faudrait, en un mot, se placer dans de tout autres conditions que celles que l'on regarde avec raison comme imposées par l'importance sociale que les sciences ont acquise dans les sociétés modernes.

Or, du moment qu'on admet l'incorporation d'un cours triennal de mathématiques dans le système de l'enseignement secondaire, destiné aux jeunes gens de toute vocation, une expérience de soixante ans, pendant lesquels ont été faits tant d'essais infructueux, établit d'une manière irréfragable et, comme on dit, *positive*, que cet enseignement restera stérile, tant qu'on ne lui aura pas fait une place convenable par la suppression de quelques-unes des *facultés* admises jusqu'ici dans l'enseignement littéraire. Aussi bien n'est-il pas besoin d'être un grand philosophe pour savoir que l'espace et le temps sont les conditions essentielles de toutes choses, dans notre monde sensible. Voilà le motif des suppressions douloureuses que nous avons déjà conseillées. Il serait bien plus doux de contenter tout le monde ou de contenter les uns sans mécontenter les autres : c'est ce qui explique, et ce qui, jusqu'à un certain point, justi-

fie tant d'entreprises avortées, mais il y a un terme à tout. Il faut reconnaître franchement que les classes lettrées peuvent se passer aujourd'hui, comme autrefois, de tout enseignement scientifique, ou donner à cet enseignement l'air et l'espace sans lesquels l'enseignement scientifique destiné aux classes lettrées reste aujourd'hui (chacun en demeure d'accord) parfaitement illusoire.

L'enseignement mathématique, incorporé au système des études secondaires et destiné à faire partie d'un enseignement commun, ne doit pas se confondre avec l'enseignement mathématique donné dans un but professionnel ou pour la préparation à une école spéciale dans laquelle on entre par la voie des examens et des concours. Il y a à cela une foule de raisons dont quelques-unes reviendront quand nous traiterons en particulier de l'influence des examens et des concours. Sans y entrer encore, l'on comprend que chaque école spéciale ayant et devant avoir son programme, ses conditions d'âge, on se jette dans des complications inextricables, si l'on veut satisfaire à la fois à toutes les conditions, à tous les programmes; mais il y a d'autres raisons plus topiques, que nous voudrions tâcher de faire saisir, même à ceux de nos lecteurs à qui des considérations de ce genre ne sont point familières.

Lorsque l'on étudie les mathématiques au collége, pour les pousser plus loin dans une école spéciale, il faut que l'on apprenne bien des choses dont l'utilité ne se fera sentir que lorsque l'on abordera, dans les écoles spéciales, des questions d'un ordre plus élevé. En revanche, il y a bien des notions qui sont, pour ainsi dire, d'une utilité générale, mais dont on ne tient nul

compte dans l'admission aux écoles spéciales, parce que l'on se réserve de les y traiter plus tard, avec tous les développements qu'elles comportent, et suivant le système d'exposition théorique qui prévaut dans l'enseignement de ces écoles. Par exemple, l'arpenteur qui mesure la surface d'un terrain tel qu'une île, à contour sinueux et irrégulier, en le décomposant en une multitude de petits trapèzes, où l'on considère comme une ligne droite une petite ligne dont la courbure est insensible, cet arpenteur, disons-nous, attaque en réalité, dans son espèce la plus simple, un problème de calcul intégral que l'on connaît sous le nom de problème des *quadratures*. Il raisonne (qu'on veuille bien le remarquer) aussi juste qu'Archimède et Newton, quoiqu'il n'ait pas fallu le génie d'Archimède ou de Newton pour trouver sa méthode, et qu'on puisse en donner la pleine intelligence à qui serait tout à fait incapable de comprendre Archimède et Newton. Or, il est utile que la généralité des hommes instruits aient l'idée d'un artifice si simple, si ingénieux, dont les applications, sous des formes différentes, se reproduisent partout. Il est bon qu'il y reconnaisse une méthode générale d'approximation que rien ne limite dans l'ordre des conceptions idéales, et qui, dans l'ordre des choses sensibles, n'a d'autres limites que celles qu'apporte à toute opération de mesure l'imperfection de nos sens et de nos instruments matériels. L'École polytechnique ne demande pas cela à ses candidats, bien au contraire : car, comme elle se charge d'exposer à fond la théorie du calcul intégral, elle craindrait qu'on ne leur eût donné là-dessus des idées, une méthode, une nomenclature qui ne cadreraient pas avec son propre ensei-

gnement. Elle a raison à son point de vue, mais il n'en est pas moins regrettable que, dans l'enseignement commun, on se prive des moyens de donner, par des exemples très-clairs et très-intelligibles, une idée de ce genre de considérations qui ont fait la puissance des mathématiques modernes et qui ont tant contribué au progrès des sciences, aussi bien des sciences pratiques que des sciences purement spéculatives. Pourquoi le calcul des *infiniment petits* resterait-il un secret du sanctuaire pour tant d'hommes éclairés, qui n'ont point passé par l'École polytechnique, lorsqu'il serait si facile de leur faire comprendre tout ce qu'il leur importe d'en connaître?

Autre exemple. Il n'y a pas de notions géométriques d'une application plus fréquente dans les arts que celles qui se rapportent à la classification des surfaces : surfaces cylindriques, surfaces coniques, surfaces développables, surfaces gauches, surfaces de révolution, etc. Chaque *famille* de surfaces, comme on dit, a sa définition très-simple, ses propriétés caractéristiques et utiles, dont on peut donner l'idée sans grand appareil technique. Cela ne fait point partie de la géométrie dont Euclide rédigeait les éléments, il y a vingt siècles, et dont Legendre reproduisait chez nous une édition vers la fin du siècle dernier : mais cela est plus intéressant à connaître pour la plupart des hommes instruits, que bien des propositions plus ou moins épineuses, comprises dans les éléments d'Euclide ou de Legendre. Cela s'enseigne aussi, et fort en détail, à l'École polytechnique, ce qui fait que l'École polytechnique n'en demande rien à ses candidats : toutefois, ce n'est pas une raison pour qu'on se refuse à l'introduire à petite dose

dans l'enseignement commun, toujours (bien entendu) sous la condition de retrancher d'autres choses qui importent moins au but de l'enseignement.

Ne faut-il pas encore regarder comme étant aujourd'hui du domaine de l'enseignement commun toutes ces notions devenues d'une application si fréquente, sur l'emploi des courbes pour représenter la marche des phénomènes et la dépendance dans laquelle une grandeur est d'une autre, sur le calcul et l'usage des moyennes, sur les règles mathématiques qui dirigent dans l'appréciation, l'interprétation et la combinaison des données de la statistique? En se tenant toujours dans les généralités et les sommités du sujet, sans jamais rien sacrifier de la justesse et de la précision des idées (puisque autrement l'on cesserait de faire des mathématiques), en sollicitant ainsi l'intérêt par plus de côtés, et en ne retenant des détails techniques de démonstration que ce qui est nécessaire pour l'objet que l'on a en vue, ou pour donner les plus élégants spécimens de l'art de démontrer, on composerait un cours triennal de notions de mathématiques vraiment à l'adresse de tous les hommes éclairés, qui pourrait, sans trop de fatigue, captiver utilement l'attention de tout esprit curieux et studieux.

On se rend fort bien compte du caractère général d'un tel enseignement et de ce qui le distingue d'un enseignement technique et spécial avec lequel, il faut bien l'avouer, nos professeurs de mathématiques sont trop exclusivement familiarisés. Il y a au fond deux logiques, l'une que l'on peut appeler *formelle*, dont Aristote est regardé comme le législateur, qui pose les règles des définitions, des classifications, des arguments :

sorte d'algèbre ou de *chiffre*, où l'on pourrait remplacer tous les *termes* employés dans le raisonnement par des signes abstraits, attendu que la règle formelle est tout à fait indépendante de la nature de l'idée que le signe ou le terme représente. Au-dessus de cette logique dont l'existence, comme son nom l'indique, tient principalement aux conditions du langage humain, il y en a une autre qui considère les idées en elles-mêmes, leurs rapports, leur enchaînement naturel, et qui les dispose souvent dans un ordre tout autre que celui où les placerait la logique qui n'a en vue qu'un ordre artificiel, le mieux approprié à la forme de nos raisonnements. C'est ainsi à peu près que la *méthode naturelle*, dont le perfectionnement est l'objet des travaux de tous les botanistes depuis un siècle, diffère souvent beaucoup des *systèmes artificiels*, imaginés pour trouver de la manière la plus commode le nom d'une plante.

Les Grecs étaient un peuple éminemment subtil et raisonneur : les uns étaient des sophistes et les autres voulaient réduire les sophistes au silence. Dès qu'ils eurent fait en géométrie un certain nombre d'inventions, ils voulurent faire de leur géométrie un modèle de raisonnements justes, ce dont on doit leur savoir éternellement gré, et de plus ils s'attachèrent, ce dont nous sentons moins la nécessité aujourd'hui, à *réduire à l'absurde* les contradicteurs sophistiques, à donner à leur système de propositions, sinon la forme qui a prévalu dans la logique aristotélicienne (la nature des choses y aurait répugné), du moins la forme qu'ils jugeaient, du même point de vue logique et scolastique, la plus rigoureuse ou la moins exposée aux objections du sophiste. En conséquence ils cherchaient à réduire autant que possible

le nombre des définitions, des axiomes, des postulats; à démontrer tout ce qui, à la rigueur, paraît susceptible de démonstration. Quelquefois ce mérite de plus grande rigueur n'est qu'apparent, et ne fait en réalité que déplacer la difficulté, si difficulté il y a ; d'autres fois le but est atteint, mais aux dépens de ces connexions naturelles qui aident le disciple à saisir, à retenir, à appliquer la vérité enseignée, comme elles ont aidé l'inventeur à trouver la vérité inconnue. Personne ne doute qu'Archimède n'ait passé immédiatement, par l'intuition d'un rapport de ce genre, de la mesure de la surface de la sphère à celle de son volume, avant de mettre en ordre ou en bonne forme, au point de vue des Grecs, la démonstration qu'il donne de la mesure du volume de la sphère, par voie de réduction à l'absurde. Telle est l'influence de la tradition, que Newton faisait encore pour ses découvertes, et avec plus de peine, vu la complication croissante du sujet, ce qu'Archimède avait fait pour les siennes. Autrement il aurait été honteux, comme l'a spirituellement dit M. Poinsot dans une autre occasion, de paraître si mal démontrer ce qu'il avait si bien su trouver. A la vérité, cela se passait dans le pays conservateur par excellence, et lorsque déjà l'on traitait en France assez cavalièrement les éléments d'Euclide.

Notre enseignement mathématique (ne nous en plaignons pas trop) est pourtant resté foncièrement imprégné de la scolastique grecque. Le novice en géométrie est tenu de démontrer que tous les angles droits sont égaux entre eux, vérité plus évidente pour lui et plus claire par elle-même que les raisonnements qu'on emploie pour la démontrer. On viole donc l'ordre des rapports naturels pour l'avantage, tout artificiel et de con-

vention, de compter un axiome de moins; et la punition de cette faute sera de dégoûter tout d'abord certains esprits de la géométrie. Il est bon, a-t-on dit, si l'on veut briller dans les jeux de la course, de s'exercer à courir avec des semelles de plomb : que l'on enseigne donc ainsi la géometrie, si l'on prend des jeunes gens pour en faire des géomètres, au moins jusqu'à ce que tous leurs examens soient passés. Que si l'on veut faire entrer les mathématiques dans les voies communes de l'enseignement secondaire et instituer des cours de mathématiques à l'usage de tout le monde, il faut, tout en se gardant des faux raisonnements, préférer toujours à un ordre artificiel l'ordre naturel, moins serré peut-être, mais au fond plus juste, parce qu'il est l'expression des vrais rapports des choses. Il faut, chez l'élève, tenir bien plus de compte de la justesse de l'idée que de la correction minutieuse des termes.

Voilà à quel mesure il faut restreindre, dans quel sens il faut entendre ce retour à la pratique et aux applications, tant préconisé, il y a quelques années. Si je demande à un élève de se servir de son arithmétique pour résoudre une question de pratique que je lui pose, et qu'il trouve de lui-même les opérations qu'il faut faire, l'ordre dans lequel il faut les faire, je suis bien sûr qu'il a des idées justes sur la nature des rapports qui lient les nombres les uns aux autres, et sur le sens des règles générales qu'il applique, lors même qu'il manquerait quelque chose à la correction des explications qu'il me donne. Je lui pardonne donc bien volontiers, à lui dont la tâche est de comprendre et non d'enseigner, ce que je blâmerais dans un professeur : tandis qu'il aurait beau me répéter mot à mot la démonstration de son

maître, je douterai qu'il l'ait comprise, s'il n'en sait faire aucune application à l'exemple concret que je lui propose.

Hors de l'enseignement vraiment professionnel, c'est-à-dire de l'apprentissage, il ne faut voir dans les applications qu'un moyen, le meilleur peut-être, de faciliter l'intelligence de la théorie. Je parlais tout à l'heure du procédé de l'arpenteur pour carrer une surface curviligne : se figure-t-on que l'objet de l'enseignement du collége puisse être de familiariser l'élève avec la manœuvre des piquets, des jalons, de la chaîne, de l'équerre, du niveau, de la planchette, du graphomètre? Pas le moins du monde. Le petit rustre qui aide l'arpenteur en saura là-dessus, au bout de quelques semaines, beaucoup plus que l'élève de collége n'en peut jamais savoir. Ce que je souhaite, c'est que l'esquisse, le croquis fictif de l'opération de l'arpenteur, devienne dans la tête de l'élève le germe d'une conception théorique dont l'arpenteur lui-même se soucie peu, et qui étendra le cercle des idées du futur administrateur, du futur magistrat, du futur philosophe, en lui donnant la clef de choses qui autrement resteraient énigmatiques pour lui.

Quand nous entendons dire que la pente d'un chemin de fer est de cinq millimètres par mètre, nous comprenons tous cela : c'est pourtant la même chose que si l'on nous disait que la fraction 0,005 est la *tangente* de l'angle que la ligne de fer fait avec l'horizon. Un exemple concret élucide aussitôt la définition technique, lui fait perdre son air d'étrangeté, la fixe dans l'esprit et la rend mondaine, de pédantesque qu'elle était, au point de faire espérer que les notions de *tangente* ou de *sinus* ne causeront plus tant de tourment aux beaux esprits du temps à venir.

On prônait beaucoup l'introduction dans nos colléges de la *règle à calcul*, qui n'est qu'un outil pour faire mécaniquement et grossièrement des calculs que l'on fait mieux avec une petite table de logarithmes. La manœuvre de cet outil pouvait-elle aider l'élève à comprendre la théorie des logarithmes? En aucune façon. Qu'on la laisse donc aux piqueurs des ponts et chaussées et aux garçons de laboratoire, s'il est vrai qu'elle abrége un peu leur besogne, ce dont je doute fort.

On doit comprendre dans le cours de mathématiques qui nous occupe ici un cours de cosmographie. De même que la finesse des sens s'émousse par les commodités que la civilisation procure, ainsi l'on dirait que l'invention de l'almanach et l'établissement d'une astronomie officielle ont émoussé le sens de la curiosité cosmographique. Quoi de plus étrange que l'ignorance où sont chez nous tant d'hommes instruits, tant d'hommes distingués, voire même tant d'érudits et de littérateurs de profession, sur ces grands phénomènes qui étaient pour les prêtres, les poëtes et les philosophes de l'antiquité la première chose à connaître, la clef de toute doctrine? Quoi de plus regrettable que la difficulté qu'on éprouve à faire accepter de la jeunesse lettrée de nos écoles l'enseignement le plus propre, à ce qu'il semble, à parler tout à la fois à son imagination, à ses souvenirs classiques et à sa raison? Il faut bien qu'il y ait quelque défectuosité dans les procédés qu'on emploie, et je crois qu'elle tient à l'abus de cette scolastique dont nous parlions tout à l'heure. Par exemple, rien de plus simple que de donner sur-le-champ une idée juste et par conséquent une bonne idée de ce que c'est que l'inclinaison d'un plan sur un autre et la mesure de cette inclinaison. Que

si l'on veut absolument suivre la filière par laquelle Euclide et Legendre passent avant d'arriver là, cela suffira peut-être pour dégoûter de la cosmographie des élèves qui l'auraient étudiée avec profit. Les Chinois ont fait de la cosmographie, ont mesuré, il y a bien longtemps, avec une exactitude dont on les a loués, l'inclinaison du plan de l'écliptique sur le plan de l'équateur; ils en avaient donc une idée fort juste, quoiqu'ils n'aient jamais inventé, ni même (à ce qu'il paraît) pu comprendre rien qui ressemblât à la géométrie euclidienne. Gardons-la, cultivons-la, mais ne la faisons pas forcément entrer dans un enseignement précieux dont elle compromet le succès, comme c'est le cas pour la cosmographie.

Les remarques qui précèdent s'appliquent surtout à l'enseignement secondaire, tel que nous le concevons et tel que nous avons tâché de le définir. S'il s'agissait d'un enseignement beaucoup plus restreint dans sa durée, à l'adresse d'une classe de jeunes gens qui doivent de bonne heure entrer dans des professions où l'on demande des aptitudes déterminées, plutôt qu'une culture générale de l'esprit, le programme des études mathématiques, pour lequel trois années seraient encore regardées comme nécessaires et suffisantes, devrait sans doute se modifier quant aux matières. On comprendrait, par exemple, qu'en s'adressant à de futurs contre-maîtres, on développât plus l'étude mathématique des machines, et que l'on réduisît ou même que l'on supprimât tout à fait l'enseignement de la cosmographie. Car les contre-maîtres en question pourront très-bien s'en rapporter à l'almanach, sans dommage pour eux-mêmes ni pour la société; et l'on ne voit pas ce qu'elle gagnerait à ce qu'ils sussent ce que c'est que la précession des équi-

noxes : tandis que l'industrie gagnera à être servie par des ouvriers intelligents, à qui la théorie géométrique des machines ne sera point étrangère. Mais, bien loin que nous puissions entrer ici dans de pareils détails, nous avons peut-être à nous excuser de ceux que nous avons déjà donnés. Nous serons plus bref dans les autres paragraphes.

§ 2. *De l'enseignement des sciences physico-chimiques.*

Nous avons dit que la seconde année de philosophie portait dans nos anciens colléges le nom d'année de physique. Sous la rubrique de physique générale (*Physica generalis*) on rangeait à la suite de thèses métaphysiques, comme celle des atomes ou de la divisibilité de la matière à l'infini, quelques notions plus sûres de mécanique générale, les lois générales du mouvement, celles de l'équilibre des machines; puis, dans la physique spéciale (*Physica specialis*), venaient se placer des notions d'optique, les propriétés des aimants, et plus tard les expériences d'électricité devenues à la mode. On voyait, aux marges des cahiers latins qu'un bon élève ne manquait jamais de faire plus tard proprement relier, des mains parées de manchettes, qui tournaient une machine électrique ou maniaient un *excitateur*. Cette physique spéciale, plus dégagée que l'autre de métaphysique ou de scolastique, répondait assez à ce que nous nommons aujourd'hui la physique des impondérables. Quant à la chimie antérieure à Lavoisier, il n'eût pas été sensé de l'introduire dans l'enseignement secondaire, et l'on ne commit point cette faute.

Même au commencement de ce siècle, et lorsqu'un chimiste, devenu célèbre par l'éclat qu'avait jeté son en-

seignement, administrait nos écoles, la chimie ne pénétrait pas ou se montrait à peine dans l'enseignement secondaire; la physique même n'y jouait, vis-à-vis des mathématiques, qu'un rôle accessoire. Ce n'était point par la physique qu'on arrivait à l'École polytechnique, où pourtant se formaient alors de grands physiciens.

Maintenant les rôles sont changés, et cela devait être. D'une part, la chimie a acquis à un degré éminent, depuis la découverte des proportions définies, le caractère de science théorique, qui a ses notations, ses formules et son algorithme; d'autre part, les progrès de l'industrie ont appelé l'attention de tout le monde sur les applications de cette science. Il s'en faut bien que la physique proprement dite, malgré ses acquisitions immenses, ait fait autant de progrès vers une systématisation régulière; mais, si l'unité manque à l'ensemble, chaque partie prise séparément est mieux constituée, et quelques-unes des découvertes récentes, merveilleuses en elles-mêmes, ont eu surtout le mérite de donner lieu à des applications merveilleuses, faites pour parler à toutes les imaginations, et pour accréditer généralement l'opinion qu'on ne peut plus être absolument étranger à la science qui produit ces merveilles.

Au fond cependant, et pour la généralité des élèves qui ne sont appelés, ni à faire de la science pure, ni à en suivre les applications dans l'industrie, l'enseignement des théories fondamentales de la physique et de la chimie est précieux, surtout comme échantillon du développement de quelques-unes des facultés logiques de l'esprit, pour montrer comment une théorie se construit à l'aide d'une bonne direction donnée à l'esprit d'observation et d'expérience. Tous les faits de détails, toutes

les minuties d'expérimentation, tous les résultats qui ont de l'importance pratique, mais que la théorie n'est point parvenue à éclairer, pourraient à la rigueur être retranchés, sans nuire au but essentiel de l'enseignement secondaire. Celui qui aurait besoin plus tard de les connaître serait toujours en mesure de les apprendre, tandis que l'on a vu plus d'une fois, en ce genre comme en d'autres, les lacunes primitives de l'instruction théorique se faire sentir, même chez des savants de profession qui avaient blanchi dans le métier, et qui étaient parvenus aux honneurs académiques.

Il est bien entendu qu'on ne doit rien outrer, rien proscrire systématiquement, et qu'il faut tenir compte du temps où l'on vit. Citons à ce propos la télégraphie électrique.

La découverte du phénomène d'*induction*, sur lequel repose la télégraphie électrique, est due à peu près au hasard. Il n'y a point là d'exemple de cette puissance d'*induction logique*, qui a produit les découvertes d'un Galilée, d'un Newton, d'un Lavoisier. On ne peut pas dire que nous ayons une explication, une théorie satisfaisante du phénomène de la transmission du courant ni du mode d'établissement du circuit. Les faits doivent être pris, pour ainsi dire, à l'état brut, et sans profit pour les facultés logiques de l'esprit. Mais, d'un autre côté, l'on conçoit très-bien que le monde demande à un jeune homme qui a suivi un cours de physique de savoir le peu que l'on sait au sujet d'une application si intéressante de la physique.

Autrement, il faut éviter deux écueils dans lesquels on tombe trop souvent : l'un qui serait de s'appesantir sur la description des appareils de précision et sur toutes



les précautions à prendre dans l'expérience, comme si l'on se proposait de former des expérimentateurs ; l'autre qui est de déflorer le sujet, de le dépouiller d'avance de l'attrait qui soutiendrait l'attention dans le cours d'études sérieuses, en commençant trop tôt l'enseignement des sciences physiques, en s'adressant à des enfants qui n'ont, ni le jugement assez fortifié, ni les connaissances mathématiques assez familières, pour chercher dans la physique autre chose que des expériences amusantes. Or, il ne s'agit pas d'amuser, mais d'intéresser, et un amusement passager, comme tous les jeux de l'enfance, ne saurait être le soutien d'un véritable intérêt.

Par toutes ces raisons, le cours de physique semble devoir être réservé aux deux dernières années des études classiques. Je me méfie de la physique et de la chimie débitées par un enfant de quatorze ans, non que je le croie incapable de comprendre pour le moment une bonne partie des choses qu'il débite, mais parce que je ne vois pas bien de quelle utilité sera, dans la suite de ses études, et pour ses futures fonctions dans la société, ce petit cathéchisme scientifique. Les notions qu'il en pourra retenir sont de ces notions qu'il serait toujours maître d'acquérir, quand la curiosité ou le besoin l'y pousseraient. Je conviens cependant que s'il s'agit d'un enfant qui doit de ce pas apprendre une profession, et qui n'aura plus l'occasion de se mettre ce catéchisme en tête, il peut être bon de profiter du temps et de se hâter de confier à sa mémoire quelques notions dont plus tard peut-être il tirera parti. Un tel enseignement sort du cadre de l'enseignement secondaire et comporte une grande variété de programmes, selon les besoins locaux. Je comprends à merveille que, dans un cours de chimie

industrielle, fait pour de futurs industriels (n'importe leur grade dans l'armée de l'industrie), on insiste plus à Lyon ou à Mulhouse sur les matières tinctoriales et sur les *mordants*, tandis qu'on insistera plus à Marseille sur la composition des corps gras et sur la fabrication des savons. Ce que j'aurais plus de peine à accorder, ce serait que de tels objets d'enseignement, malgré leur importance incontestable, fissent partie nécessaire d'un plan d'études libérales, pour toute la jeunesse française.

§ 3. *De l'enseignement des sciences naturelles.*

Au point de vue de l'enseignement secondaire, la solution de continuité est bien moins sensible, dans le passage des mathématiques aux sciences physiques, que dans le passage de celles-ci aux sciences naturelles. Qu'y a-t-il dans les sciences naturelles, en fait de théories, sinon des théories transcendantes, plutôt philosophiques que vraiment scientifiques, qui nous placent de prime abord en face des plus grands problèmes que puisse agiter la raison de l'homme, et qui ne peuvent venir à la suite d'aperçus rapides, comme ceux que comporte un enseignement de collége, sans heurter, je ne dirai pas la foi religieuse, mais ces maximes de philosophie circonspecte dont les temps modernes sont si fiers et auxquels ils attribuent leur supériorité scientifique sur l'antiquité? Peut-on songer à faire ou à simuler dans une classe des expériences de physiologie (animale ou végétale, n'importe), comme on fait ou comme on simule des expériences de physique ou de chimie? Dans la partie descriptive, combien de choses que l'on ne peut montrer à des écoliers, ou parce que leur âge s'y op-

pose, ou parce que les inconvénients attachés à un *réalisme* d'un autre genre empêchent que l'on ne transforme des classes en amphithéâtres de dissection, ou parce que les choses qu'on voudrait montrer (et ce sont d'ordinaire les plus innocentes et les plus curieuses) ne se voient qu'au microscope! Aussi le matériel d'un pareil enseignement consiste-t-il surtout en dessins grossis, en figures de cire qui n'ont qu'une partie des inconvénients de la réalité. Mais que peut donner et que donne un pareil enseignement, sinon quelques généralités retenues de mémoire, qu'on oublie, qu'on retrouve dans ces livres, parfois très-bien faits, ornés de figures élégantes, que le commerce de la librairie se charge de mettre entre les mains du peuple et des gens du monde, pour piquer et satisfaire la curiosité de tous? A-t-on tant de temps à perdre au collége, les autres enseignements sont-ils si peu chargés que l'on doive les surcharger encore pour un si mince résultat?

Si l'enseignement secondaire ne s'accommode ni des théories transcendantes et des problèmes d'origine, ni de la physiologie ou de la partie expérimentale, ni de l'anatomie ou de la partie descriptive des sciences naturelles, il reste les classifications qui, en effet, grâce à la prodigieuse richesse du monde organique, ouvrent à l'esprit de l'homme des horizons nouveaux, qui seraient restés fermés pour lui sans les progrès des sciences naturelles. La définition des fonctions, la description des organes, en tant seulement que l'une et l'autre sont nécessaires pour comprendre les classifications et pour acquérir cette grande idée des rapports naturels des êtres, voilà ce qui nous paraît être le but essentiel de l'enseignement des sciences naturelles, du moment qu'on

veut le faire entrer dans un système d'études libérales, à l'usage de tous les esprits cultivés. Ainsi dirigée et circonscrite, l'étude des fonctions et des organes n'a plus rien d'incompatible avec les conditions et le but de l'enseignement classique; elle peut, j'ajouterais volontiers qu'elle doit être l'objet d'un cours sommaire, dans la dernière année du cours classique; ce qui n'empêche pas que, dès le plus jeune âge, quelques collections de plantes, d'insectes, de coquillages, de fossiles, de minéraux (dans les contrées qui s'y prêtent), ne puissent agréablement remplir les récréations d'un pensionnat. Autre chose est la classe, autre chose la récréation.

En ce qui touche les applications des sciences naturelles à l'exploitation de la richesse minérale, à l'agriculture, au jardinage, à ce que l'on nomme la zootechnie, j'avoue que je ne comprends point l'utilité qu'on pourrait trouver à en entretenir les élèves de nos colléges, ni même les enfants qui doivent de bonne heure se consacrer aux travaux de l'agriculture ou de l'industrie. Pour qu'un tel enseignement soit fructueux, il faut qu'il soit donné avec des développements, à l'aide de moyens de démonstration et d'expérimentation, vraie ou feinte, qui ne peuvent se trouver que dans les écoles vraiment spéciales et professionnelles, dont nous ne nous proposons point de traiter.

CHAPITRE VII.

DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE.

Quand un auteur qui a beaucoup écrit sur des matières de pure spéculation se décide à aborder le terrain de la pratique, il doit oublier en quelque sorte son passé; il doit singulièrement se méfier de ce qu'il peut y avoir de trop particulier ou d'excessif dans les idées, les théories, les systèmes dont il s'est imbu, et qui sont loin d'avoir pour d'autres la même importance ou la même évidence. Cependant, comment traiter de l'enseignement de la philosophie sans avoir présent à l'esprit et sans être tenté de redire ce que l'on pense de la nature propre, des caractères essentiels de la spéculation philosophique? Nous tâcherons de le faire avec toute la réserve que nous impose notre but actuel.

La philosophie est-elle une science que l'on apprenne, comme on apprend les mathématiques, la physique, le droit, la médecine? Beaucoup de gens se le figurent, mais aussi beaucoup de gens sont persuadés du contraire. Quelques-uns la regardent comme une vaine occupation de l'esprit, qui s'épuise à tourner dans un cercle sans issue, au lieu de s'avancer dans les voies du progrès que la nature tient ouvertes pour lui, et qu'après bien d'inutiles efforts, le génie de quelques hommes supérieurs a enfin reconnues et nettement signalées. D'autres pensent que les systèmes des philosophes mé-

ritent bien d'être étudiés, mais historiquement, comme on étudie les sectes d'une religion qui n'a plus de croyants, afin de se rendre compte des lois qui président à leur naissance, à leur développement, à leur déclin, sans y attacher d'autre valeur, en tant qu'expressions plus ou moins fidèles d'un fonds de vérités éternelles.

Nous ne pouvons pas estimer si peu la philosophie, et nous ne pouvons pas davantage ranger la philosophie parmi les sciences, *prima inter pares*. Non, si la philosophie règne sur les sciences, comme nous l'accordons volontiers, pourvu qu'on nous accorde en retour qu'elle ne les gouverne pas, c'est justement parce qu'elle-même n'est pas *du bois* dont on fait les sciences, parce qu'elle est seule dans son genre comme la reine de la ruche. Elle n'avance pas à la manière des sciences, en s'enrichissant continuellement par l'acquisition incontestable de faits nouveaux et de vérités jusque-là inaperçues, mais elle se perfectionne d'une autre façon, par l'arrangement dans un meilleur ordre, selon leurs connexions essentielles, de questions que l'esprit humain ne peut éviter, qu'il retrouve chaque fois qu'il porte sur la nature un regard scrutateur ou qu'il se replie sur lui-même, et dont on peut bien reconnaître que les solutions se tiennent, quoiqu'il n'y en ait aucune dont on puisse précisément donner la solution scientifique.

D'ailleurs, autre chose est de ne pouvoir donner d'un problème une solution scientifique, positive, incontestable, autre chose est de rester, à l'égard de la solution du problème, dans un état de neutralité ou d'indifférence. A tout moment l'homme se guide, l'homme se décide et décide de choses qui intéressent au plus

haut degré ses semblables et lui-même, d'après des aperçus qui ne sont que probables. De là vient que le champ de la science, quoique si vaste, reste tellement rétréci en comparaison de celui où l'homme est poussé à déployer son activité et son intelligence. En philosophie comme en tant d'autres choses, chaque esprit cède à des inductions, à des probabilités, à des vraisemblances dont l'un est plus frappé que l'autre, ou qui, quelquefois agissent de la même manière sur tous les esprits qu'on peut appeler *bien faits*, au moins en ce sens qu'ils sont faits comme la plupart des autres; mais sans qu'on puisse imposer par voie de démonstration formelle ou d'expériences décisives, la solution que le grand nombre des esprits préfèrent, aux esprits singuliers qui la rejettent.

Enfin, quoiqu'il faille soigneusement *distinguer* la science de la philosophie, la preuve scientifique de l'induction philosophique, il ne s'ensuit pas qu'on puisse toujours les nettement *séparer*, dans la classification des œuvres de l'esprit et dans l'organisation du travail intellectuel. Pour être distincts, deux appareils organiques ne sont pas tenus de fonctionner séparément ou indépendamment l'un de l'autre. Selon l'ordre des questions que la science attaque, elle s'imprègne plus ou moins de philosophie. Dès les premiers pas, elle se heurte contre des problèmes philosophiques qu'elle tourne comme elle peut, pour les retrouver sous un aspect nouveau, à mesure qu'elle gagne des régions plus élevées : c'est justement ce qui fait la difficulté d'un bon enseignement élémentaire et le vif attrait du haut enseignement. D'un autre côté, l'on ne peut discuter les problèmes qui sont l'objet propre de la philosophie,

sans considérer les qualités et les lois de l'esprit humain, qui sont par elles-mêmes un objet d'observations et d'études, aussi bien que les qualités et les lois de tous les êtres naturels. Ainsi, la science se mêle aux spéculations philosophiques, comme la philosophie intervient dans l'exposé de la science. La théorie du syllogisme a toute la rigueur scientifique d'un chapitre d'algèbre, et un traité des maladies mentales ou même des passions, fût-il l'œuvre d'un homme qui n'est ni médecin, ni physiologiste, pourvu qu'il soit fidèle à la bonne méthode d'observation, appartient à la science au même titre qu'un traité de médecine ou de physiologie. Mais. cet élément scientifique, plus ou moins mêlé aux spéculations de la philosophie, n'en est pas l'élément dominant, la partie caractéristique, et ne pourrait pas notamment nous rendre raison des controverses auxquelles donne lieu l'introduction de la philosophie dans un système d'enseignement public.

Au reste, si l'on s'en tenait à notre tradition universitaire, la question serait tranchée depuis longtemps. N'est-ce pas dans la Faculté des *lettres*, non dans la Faculté des *sciences*, qu'on a rangé chez nous l'enseignement de la philosophie ?

On comprendra encore mieux en quoi les sciences et la philosophie diffèrent, si on les envisage dans leurs rapports avec la religion. Une religion peut exercer un tel empire, qu'elle étouffe l'esprit scientifique ou qu'elle lui trace des limites qu'il n'osera franchir : mais le temps d'une pareille domination est passé. On peut être sûr que dorénavant, toute question susceptible d'être scientifiquement instruite et jugée recevra une solution scientifique, devant laquelle toutes les convictions reli-

gieuses devront s'incliner finalement sans scrupule. Comment, en effet, la religion et la science pourraient-elles se heurter de front, puisqu'au fond elles n'ont rien de commun ? Est-ce que toute religion ne se fonde pas sur des faits merveilleux ou d'un ordre surnaturel, absolument étrangers à l'ordre des faits naturels sur lesquels portent exclusivement les investigations de la science ? Le beau mérite, de prouver qu'un miracle n'est pas selon les lois de la chimie ou de la physiologie ! Si un texte sacré, si l'expression doctrinale d'un dogme religieux gardent l'empreinte de l'état d'imperfection de la science contemporaine, le bon sens dit qu'un fait si simple ne fournit d'armes victorieuses que contre ceux qui voudraient arrêter le progrès naturel de la science, en prétendant que la possession de la vérité religieuse dispense de chercher la vérité scientifique. Si la prétention contraire n'est pas mieux fondée, si la possession de la science ne dispense pas les hommes, ou la plupart des hommes, de chercher une consolation, un appui, une sauvegarde dans la foi religieuse, il y aura un concert de tous les esprits éclairés et supérieurs aux préjugés de robe et de secte, pour concilier discrètement avec les découvertes de la science moderne la formule du dogme antique, en séparant toujours plus nettement le domaine de la religion de celui de la science.

Il n'en est plus de même en cas de conflit entre la philosophie et la religion, ou, pour parler plus juste, entre une philosophie et une religion. Si le théologien le plus impérieux est forcé d'accepter ou du moins de ne pas contredire le fait scientifique arrivé à l'état de démonstration, il n'a pas les mêmes motifs de s'incliner devant des systèmes philosophiques qui passent si vite

de mode et qui se combattent les uns les autres. D'ailleurs il sait bien que la science ne sera jamais en mesure de résoudre ces questions suprêmes dont le vif intérêt et la mystérieuse obscurité contribuent pour une si grande part à faire sentir à l'homme le besoin des croyances religieuses : tandis que les philosophes ont presque toujours eu la prétention d'en décider à leur guise, et comme si leur philosophie était la religion des gens d'esprit ou la religion une philosophie populaire. Il y a là des causes bien naturelles de jalousie et de méfiance, même à l'époque où les querelles religieuses et philosophiques auraient le plus perdu de leur âcreté; et il est impossible qu'un gouvernement n'en tienne pas compte, lorsqu'il se mêle de donner l'enseignement. S'il y a une religion d'État, il serait fort extraordinaire que la philosophie enseignée au nom de l'État se trouvât en désaccord avec cette religion : s'il n'y a point de religion d'État, il paraîtrait peut-être encore plus étrange qu'il y eût une *philosophie d'État*.

Comment les religions pourraient-elles exercer pendant tant de siècles, sur les générations successives, l'influence que chacun connaît, sans influer aussi sur les destinées de la philosophie, et sans agir sur la pensée du philosophe, de celui même qui se vante le plus de son indépendance, et qui croit avoir acquis par un travail qui lui est propre, ce qu'il ne possède effectivement qu'à titre d'héritage? Outre cette influence cachée, il y en a une autre qui s'exerce, pour ainsi dire, au grand jour. Dès que le dogme religieux s'est systématisé au point de donner naissance à une science sacrée que l'on nomme la théologie, cette théologie a besoin d'une philosophie qui (sans être précisément sa servante,

ainsi qu'on l'a dit) se coordonne avec elle, lui serve de propédeutique ou de vestibule. Ainsi, par une des rencontres les plus singulières que l'histoire de l'esprit humain puisse nous offrir, les écrits d'Aristote, de ce génie si subtil, si pénétrant, si universel, si dogmatique, et d'ailleurs si étranger à tout amour du merveilleux, à tout mouvement d'enthousiasme, tranchons le mot, à tout sentiment religieux, ont fourni le fonds sur lequel, au moyen âge, ont travaillé à l'envi les docteurs juifs, arabes et chrétiens, lorsqu'ils ont entrepris de systématiser dans un même corps de doctrines, et de traiter par les mêmes méthodes, pour les besoins des écoles, la philosophie et la théologie. De là cette philosophie et cette théologie *scolastiques* qui, tout en permettant quelques variétés, quelques différences de systèmes, quelques oppositions d'écoles, ont régné chez les chrétiens latins pendant tout le cours du moyen âge et préparé l'avénement des idées modernes.

Une fois la première répugnance surmontée et l'autorité d'Aristote ou de ses interprètes mécréants admise dans des écoles chrétiennes, l'Église n'a plus abandonné la scolastique, telle que l'avaient constituée ses grands docteurs du treizième siècle. Les platoniciens de la Renaissance ont été de beaux esprits, non des législateurs d'écoles. Bossuet est cartésien, ainsi que Port-Royal : mais quand Bossuet compose une logique pour le Dauphin, il fait un extrait substantiel de ses cahiers de Navarre, plutôt que de recourir à la *Logique* de Port-Royal ou aux *Méditations* de Descartes. Notre clergé du dix-neuvième siècle ne manque pas d'hommes qui ont écrit avec originalité et talent sur les matières de philosophie, et avant qu'ils ne parussent, les œuvres de

MM. de Maistre et de Bonald excitaient son admiration, avaient toutes ses sympathies : mais jamais il n'a songé à rédiger en latin, à mettre en cahiers pour l'usage de ses séminaires la philosophie de M. de Maistre, ou celle de M. de Bonald, ou celle de tout autre écrivain en renom, parmi ceux qui s'appellent et qu'on appelle catholiques. On conseille la lecture de leurs ouvrages, on en fait quelquefois passer la substance dans des conférences ou dans des sermons, peut-être servent-ils de texte aux leçons données dans quelques écoles où l'on élève pour le siècle des sujets choisis; tandis que les anciens cahiers continuent d'être en usage lorsqu'il s'agit de former des ecclésiastiques. Bien plus : l'enseignement de la philosophie scolastique a été intimement uni, dans les grands séminaires, à l'enseignement théologique; il fait partie du cours d'études professionnelles du clergé. Si, dans les petits séminaires, on fait pour le commun des élèves un cours de philosophie adapté aux exigences actuelles du baccalauréat, c'est une philosophie qui ne compte pas, et qu'il faut recommencer quand on veut être prêtre.

Les cahiers dont le clergé se sert encore sont ceux dont on se servait dans tous nos colléges aux derniers jours de l'ancien régime, deux siècles environ après Bacon, Galilée et Descartes, lorsque les beaux esprits, les savants et les philosophes affichaient à l'envi leur mépris pour la philosophie de collége. Cela semble étrange, et pourtant rien ne se justifie mieux quand on se rend compte de la nature et du but de l'enseignement secondaire. D'abord le formalisme de l'argumentation scolastique aiguisait l'esprit, l'habituait à mettre de l'ordre dans les preuves, à démêler les sophismes; et si

cela ne suffisait pas pour résoudre des problèmes qu'il est donné à l'homme d'agiter, mais non de résoudre, cela trouvait une utile application dans des choses sur lesquelles les méthodes logiques ont plus de prise. En outre, la philosophie scolastique avait exercé pendant si longtemps une telle influence, que les traces en subsistaient partout, et qu'il fallait que tous les esprits cultivés en eussent une notion, même après que la scolastique avait cessé d'être en crédit : comme il faut, encore aujourd'hui, connaître la mythologie des Grecs et des Romains, quoique les autels de Jupiter soient depuis longtemps renversés.

Cependant tout s'use et surtout les morts ne reviennent pas. Puisque la scolastique a péri, même dans les colléges, on ne peut pas songer à la faire revivre : toute la question est de savoir quelle place un enseignement philosophique, accommodé au temps présent, peut occuper dans le système de l'enseignement public.

Que, parmi les chaires de haut enseignement, rétribuées par l'État pour des auditeurs de bonne volonté, il y ait des chaires de philosophie, c'est ce qui ne peut exciter la surprise de personne. Bien au contraire, il serait fort surprenant qu'un gouvernement qui encourage avec tant de libéralité les efforts de l'esprit humain dans tous les sens, s'abstînt d'encourager ce qui a toujours tenu et ce qui tiendra toujours, quoi qu'on en puisse dire, une si grande place dans les préoccupations de l'esprit humain. Un tel enseignement doit avoir toute la liberté compatible avec le respect de la morale publique, des lois établies, et les égards dus à des convictions sincères. Comme il n'est imposé à personne, personne ne peut se plaindre d'y trouver des doctrines

qui contrarient ses propres croyances, pas plus qu'il ne serait admis à se plaindre de ce que l'on professe dans une autre communion des dogmes opposés à ceux qu'il professe avec ses coreligionnaires.

Il en serait autrement, si la fréquentation du cours devenait obligatoire, en vue de l'admission à un grade, et par suite à une profession que tous peuvent embrasser, à un emploi auquel tous peuvent prétendre sans distinction de croyances. Il est clair que par là même l'État prendrait l'engagement de ne pas souffrir que la liberté philosophique allât jusqu'à troubler aucune croyance religieuse, et que, tout en s'acquittant scrupuleusement de cette obligation, il donnerait encore beau jeu à ceux qui se prévaudraient, pour l'attaquer, de la délicatesse extrême de toutes les questions où la liberté religieuse semble intéressée.

Comme l'hypothèse dont il s'agit ne se présente pas chez nous dans l'organisation de l'enseignement supérieur, nous n'avons à considérer l'enseignement philosophique que dans ses rapports avec l'organisation des études secondaires ou avec l'institution de grades regardés comme le couronnement des études secondaires.

Déjà plusieurs fois l'on a mis en doute qu'un enseignement philosophique, donné selon l'esprit des temps modernes, pût figurer dans les cadres d'un enseignement secondaire. Personne ne soupçonnera M. le duc de Broglie d'être un ennemi des lumières ou un ennemi de la liberté, et pourtant, en 1844, dans son rapport à la Chambre des pairs, alors saisie d'un projet de loi sur l'enseignement secondaire, il faisait ressortir avec force toutes les objections qui s'élèvent contre la philosophie de collége. « Dans presque tout le nord de l'Europe,

disait-il, en Hollande, en Saxe, en Bavière, en Wurtemberg, dans presque toute cette Allemagne où la philosophie tient un si haut rang dans l'ordre des travaux intellectuels, il n'est, si nous sommes bien informés, aucun des établissements qui correspondent à nos colléges; aucun gymnase, aucune école latine qui comprenne même les parties les plus élémentaires de la philosophie dans le cadre de ses études. Il en a été de même en Prusse jusqu'en 1827. A cette époque seulement, la philosophie est descendue dans les gymnases, mais dans une mesure très-limitée. Il n'en est pas question dans les établissements qui préparent, en Angleterre, aux études des Universités, tels que ceux d'Eton, de Harrow, de Rugby, de Westminster, etc. » En même temps, la haute impartialité de M. le duc de Broglie lui faisait reconnaître que la tradition française est tout autre. « Ce n'est pas, ajoutait-il, sans de mûres réflexions, ce n'est pas sans des ménagements infinis qu'il convient de porter la main sur des usages consacrés par une longue suite de siècles. Il faut bien se garder surtout d'entreprendre une réforme de cette portée brusquement, à l'improviste, par des raisons de circonstance, pour échapper à des difficultés passagères que les hommes sérieux et sensés doivent savoir regarder en face et réduire à leur juste valeur. » Nous voyons en effet, par la faveur qui a accueilli en 1863 le retour à des dénominations proscrites en 1852, ce que valent les réformes qui ne sont pas faites *avec des ménagements infinis*, et surtout celles qui sont faites *par des raisons de circonstance*.

D'ailleurs, tout en accordant qu'il fallait maintenir dans nos colléges la classe de philosophie, l'éminent rapporteur insistait merveilleusement bien pour que

l'enseignement de cette classe se bornât à la logique « considérée comme la science des lois formelles de la pensée, des lois nécessaires du langage et des règles de la démonstration, à la morale didactique ou à la théorie des devoirs, enfin à la psychologie, pourvu qu'elle se bornât à l'analyse des facultés de l'âme, et qu'elle acceptât les données premières de la connaissance humaine, sans les mettre en question, et sans empiéter mal à propos sur le domaine de la métaphysique. » Au fond, c'était proposer de revenir à la règle posée par le législateur de 1802, qui voulait qu'on enseignât dans les lycées la logique et la morale; puisque la psychologie, telle que l'entend M. le duc de Broglie, était regardée en 1802 comme un chapitre de la logique.

On peut traiter la logique de bien des façons; on peut y faire rentrer la philosophie tout entière; on peut construire des logiques transcendantes ou *transcendentales*, à la manière de Kant et de Hegel : mais ce qu'à toutes les époques notre bon sens français a compris sous le nom de logique est quelque chose de clair et de très-précis. Non qu'il faille prendre à la lettre ce qu'on dit si souvent, qu'Aristote a porté d'un seul coup la logique à sa perfection : car ce serait faire trop bon marché de Bacon, de Pascal et de quelques autres. Certes, on pourrait composer aujourd'hui une logique qui, en ne retenant de l'ancienne syllogistique que ce qu'il y a de plus digne d'estime, témoignerait, par l'addition de nombreux et importants chapitres, des progrès que l'esprit humain a fait faire à la logique comme aux autres sciences : les vrais perfectionnements de la logique n'étant d'ailleurs et ne pouvant être que la suite du perfectionnement des sciences. Puisqu'on veut main-

tenant faire dans les colléges une étude assez approfondie des sciences, pourquoi n'en profiterait-on pas pour emprunter aux sciences les exemples qui donnent aux abstractions de la logique plus de netteté et plus d'intérêt ? Pourquoi, au lieu de vagues généralités sur les méthodes, ne montrert -on pas comment, sinon chaque science, du moins chaque grande famille de sciences se construit sa méthode et sa logique propres ? Puisque l'on veut que les jeunes gens prennent au collége une teinture de plusieurs langues, en fixant principalement leur attention sur les analogies et les diversités qu'elles présentent, quant à leur structure grammaticale et quant à leur génie, pourquoi n'en profiterait-on pas pour insister en logique sur la théorie du langage et des signes, qui, sans constituer la logique tout entière, comme l'ont voulu des esprits trop exclusifs, est assurément une partie capitale de la logique? Quel cours peut mieux couronner le système des études classiques, que celui où toutes vont aboutir et qui les résume toutes?

Dans le cours de morale, les scolastiques distinguaient très-bien la *morale générale* et la *morale particulière*. Sans copier les scolastiques, et en se plaçant toujours au point de vue moderne, l'une et l'autre partie du cours de morale peuvent encore faire l'objet d'un enseignement où la jeunesse trouverait intérêt et profit.

Un cours de morale générale a pour objet de rechercher, de comparer et de classer selon leur valeur les divers principes auxquels les philosophes ont rapporté le caractère de moralité des actions humaines, et qui de fait agissent diversement sur les hommes dans la conduite de la vie. Les notions du devoir et de l'obligation morale, du juste et de l'injuste, de l'honnête et

du déshonnête, sont-elles innées ou acquises ? Les faut-il regarder comme des traits primitifs et essentiels de la nature humaine, ou comme le résultat de l'éducation et de l'habitude? Ont-elles pour fondement l'utilité, l'intérêt bien entendu de l'individu, ou l'intérêt de la société, ou la volonté d'un être souverain qui fixe comme il lui plaît les rapports des choses, ou les rapports essentiels des choses auxquels se conforme nécessairement la volonté d'un être parfaitement bon et sage? Voilà les questions qui de siècle en siècle sont débattues par deux familles d'esprits : les uns épris de ce qui est universel, absolu, sublime, de ce qui se prête le mieux aux grandes pensées et aux expressions magnifiques; les autres, dans leur bon sens prosaïque, abordant les questions par ce qu'elles ont de particulier, de contingent, d'empirique, ou (comme on dit) par leur côté positif, et préférant les partis tempérés qui leur paraissent plus conformes à la médiocrité de notre condition, à la faiblesse de notre nature. Entre ces deux systèmes, le choix d'un enseignement pour les jeunes gens ne saurait être douteux. La jeunesse est l'âge des pensées poétiques et des nobles sentiments. En faisant avec eux de la *grande morale*, on a pour soi toutes les plus imposantes autorités de la tradition littéraire, et l'on continue, sous une nouvelle forme, l'étude de la littérature classique. Il faut que les chefs des *petites écoles* de morale, à commencer par Épicure et finir par Bentham, ne leur soient pas inconnus, et même qu'ils rendent justice à ce qu'il y a de sensé dans leurs théories : mais ils ne trouveront pas mauvais, ils seront plutôt flattés qu'on cherche à les enrôler dans la grande école qui a pour elle des noms si illustres et de si belles pages. Les

progrès de l'âge, le cours de la vie modifieront peut-être leurs impressions de collége : ce n'est point là une raison pour ne pas faire au collége les choses comme il convient qu'elles y soient faites.

Au cours de morale générale, tel que nous l'indiquons, se rattachent nécessairement, non pas les discussions métaphysiques sur les attributs de Dieu et sur l'essence de l'être pensant, mais les questions suprêmes du gouvernement de la Providence et des destinées de l'homme au delà du tombeau, telles que l'homme, en qualité d'être moral et par *raison pratique*, comme dit Kant, les a toujours comprises et agitées. Là encore nous trouvons une grande tradition de gouvernement, en face d'une opposition qui ne peut pas plus être définitivement étouffée que définitivement victorieuse. Là surtout il va sans dire que l'autorité du maître (en tant qu'elle rappelle tant d'autorités bien plus imposantes), que sa parole (en tant qu'elle est l'écho de tant d'éloquentes paroles), peuvent exercer sur la jeunesse une influence salutaire, sans qu'il soit besoin pour cela d'affaiblir aucune objection, de travestir aucune opinion consciencieuse, ni surtout d'employer le langage du mépris ou de la haine.

Le cours de morale particulière ne peut pas ressembler à un traité, même très-sommaire, de jurisprudence ou de casuistique : il serait digne des temps où nous vivons, s'il donnait aux jeunes gens une idée du progrès des idées morales dans le cours des siècles et jusqu'aux époques les plus voisines de nous, par suite de l'adoucissement des mœurs publiques, de l'amoindrissement des inégalités sociales, de l'affaiblissement des antipathies nationales, de la facilité des communications

entre les peuples, et de tous les bienfaits d'une civilisation perfectionnée.

Quand on a ainsi extrait, du vaste champ où s'étend et où trop souvent s'égare la pensée du philosophe, ce qui constitue proprement la logique et la morale, il reste encore bien des choses; il reste ce que l'on a appelé de noms fort divers, la métaphysique, l'ontologie, l'idéologie, la psychologie, suivant qu'en étudiant les idées on s'attachait plus particulièrement à la manière dont elles font leur apparition dans l'esprit humain ou à ce qu'elles représentent hors de l'esprit qui les conçoit. Car enfin, l'homme ne se formerait pas d'idées morales, par suite du commerce avec ses semblables, l'action de son intelligence ne serait pas intimement liée à l'emploi du langage, qu'il n'y aurait plus de logique et de morale au sens où nous l'entendons; et pourtant il y aurait encore le monde avec ses merveilles, la vie avec ses manifestations si variées; il y aurait des êtres agissant les uns sur les autres, des phénomènes sans cesse changeants et pourtant régis par des lois immuables. De là les idées de forces qui produisent les changements observés, de substances qui persistent malgré les changements de forme, d'un ordre ou d'une fin qui rendent raison des lois établies. Voilà vraiment le fond de la philosophie : mais, ces hautes spéculations, qu'une sorte de catéchisme convenu ou de programme officiel ne gouverne plus, peuvent-elles être l'objet d'un enseignement de collége? Nous ne le pensons nullement. Il faudrait trop souvent reconnaître avec Kant, que la *thèse* et l'*antithèse* se prouvent également bien, c'est-à-dire également mal, et qu'au fait la solution logique du problème reste indéterminée, par suite de quelque lacune qu'on

ne peut remplir dans les données d'où cette solution dépend, ou par suite de la manière dont notre esprit est fait, pour juger des choses dans les rapports qu'elles ont avec nous, non dans leur essence absolue. Là en effet où il s'agit de spéculation pure, où le sens moral et pratique n'a pas indiqué au genre humain la croyance qu'il doit embrasser, de quel droit imposerait-on à la jeunesse l'autorité de tel philosophe, qui se trouve neutralisée par une autorité de même poids? Descartes trouve avec saint Anselme que l'idée qu'on a d'un être nécessaire suffit pour prouver qu'il existe, mais Clarke se croit tenu de prouver autrement la nécessité d'un premier être, et il semble à Kant que l'argument de Clarke ne vaut pas mieux que celui de Descartes : qu'en pensera le métaphysicien de dix-huit ans, qui n'est pas plus obligé de croire à Clarke qu'à Descartes, et qui sait que Kant ne passe pas pour un médiocre logicien? Est-ce par de tels arguments que le genre humain a cru à la Providence divine? On prouve très-bien que l'on ne saurait expliquer pas un conflit d'atomes le phénomène de la pensée, et l'on part de là pour démontrer que l'âme qui est simple, ne peut périr par la dissolution des parties et qu'elle est immortelle, sans prendre garde qu'on ne peut non plus expliquer par un conflit d'atomes (n'en déplaise à *notre père* Descartes) la vie de l'animal et de la plante, et qu'ainsi il faudrait accorder l'immortalité à tout ce qui a vécu : est-ce par de tels arguments que le genre humain s'est rangé à la croyance d'une autre vie? Encore une fois, il y a eu un temps où l'on pouvait impunément et même utilement composer pour la jeunesse des cahiers de métaphysique censée orthodoxe; aujourd'hui des tentatives de ce genre équivau-

draient à faire à la jeunesse un cours de scepticisme ; et à aucun point de vue, à aucune dose, il ne convient de faire entrer le scepticisme dans l'enseignement secondaire. Là où la philosophie ne prétend pas à la démonstration proprement dite, les horizons trop souvent vaporeux qu'elle découvre, les lueurs de probabilité dont il faut qu'elle se contente si elle est raisonnable, peuvent encore faire l'objet de leçons attachantes pour un auditoire viril, mais ne se prêtent pas au formalisme et au dogmatisme de l'école, ne fournissent pas un exercice salutaire pour des raisons encore novices.

Cela explique le faible succès qu'à une certaine époque obtenait dans nos colléges l'enseignement de ce qu'on appelait la psychologie, regardée alors comme le fondement et le préliminaire obligé de toute philosophie. Je ne discute pas le fond du système; je n'examine pas si Aristote a pu bâtir sa logique sans être allé à l'école de nos psychologues, par la même raison que Rossini a pu devenir un grand musicien, sans être tenu de faire un cours d'acoustique et d'étudier l'anatomie de l'oreille : je tiens seulement à faire remarquer combien peu des écoliers sont préparés à s'enfermer dans leur *moi* pour y procéder à cette observation interne dont on espère de si beaux résultats. S'il est permis de dire que les expériences faites dans une classe de physique ne sont que des simulacres d'expérience, à plus forte raison l'observation interne, telle qu'on la peut pratiquer dans une classe de psychologie, n'est-elle qu'un simulacre d'observation. Mais voici la différence. Tandis que les expériences de physique faites à Edimbourg sont identiquement répétées à Paris et à Berlin, et que les physiciens des trois villes s'entendent vite pour en tirer les mêmes

conséquences, il est de toute notoriété que la psychologie d'Edimbourg, celle de Berlin, celle de Paris diffèrent sensiblement les unes des autres, et qu'elles changent de face dans le cours d'un siècle, sans que les conditions et les procédés de l'observation interne aient paru notablement changer. C'est que les phénomènes si délicats, si fugitifs, dont la conscience humaine est le théâtre, et qui ne sont que la continuation, le prolongement d'autres phénomènes qui échappent absolument à la conscience et à l'observation interne, ne se prêtent pas à ces solutions de continuité, à ces distinctions tranchées qui permettraient d'en donner une exposition systématique, acceptée de tout le monde. En conséquence il est impossible que la langue de la psychologie se fixe, et l'écolier qui parle en bégayant la langue de son maître, reproduit presque toujours une phraséologie qu'il ne comprend pas, faute de points de repère également sensibles pour tout le monde, et qui lui permettent de s'orienter de lui-même dans ce labyrinthe.

Nous avons raisonné assez longuement, trop longuement peut-être, sur la nature de l'enseignement philosophique qui peut être donné aujourd'hui dans nos établissements d'instruction secondaire : mais, quoique nous nous réservions d'expliquer plus loin l'influence du régime des examens et des diplômes sur le système des études secondaires, nous ne pouvons nous dispenser de faire dès à présent remarquer que ce régime attaque au cœur l'enseignement philosophique, bien plus que tout autre enseignement. C'était le contraire aux beaux jours de la scolastique : il n'y avait qu'une longue pratique de l'escrime de l'école qui permît de briller dans ces tournois à la suite desquels on obtenait des grades,

et où chaque jouteur, occupé de parer ou de pousser, selon des règles convenues, quelque botte secrète, devait mesurer avec précision le terrain qu'il gagnait ou qu'il cédait à l'adversaire. Il ne s'agit de rien de semblable lorsqu'un aspirant au baccalauréat tire la question de philosophie sur laquelle il doit être interrogé pendant quelques minutes. Les conditions du duel seraient trop inégales entre l'interrogateur et le répondant; et pour peu que le répondant s'avisât d'avoir une opinion à lui et de la soutenir, ce n'est pas en quelques minutes que les deux disputeurs pourraient s'entendre sur le sens qu'ils attachent aux termes qu'ils emploient : on n'aurait plus le temps d'aborder la question à débattre. Aussi une observation, qui cette fois n'a rien que d'externe et que de très-net, apprend-elle bien vite à tous les candidats que le plus simple et le plus sûr est de se mettre dans la mémoire des réponses toutes faites, formulées dans un *questionnaire*, et de se fier pour le reste aux *incidents de l'audience*, pendant lesquels l'horloge chemine. Or, cela n'exige pas que l'on ait attentivement écouté pendant un an un professeur de philosophie; et la fréquentation des cours n'étant plus nécessaire pour le succès de l'examen, il arrive généralement qu'on s'en dispense, à moins d'une vocation spéciale pour la philosophie, qui est devenue une chose bien rare de notre temps. Il ne faudrait donc regarder comme très-sérieuses les questions qui se rattachent à l'institution d'un cours de philosophie dans les colléges, qu'autant qu'on serait d'accord sur les moyens d'en rendre la fréquentation à peu près obligatoire pour ceux qui aspirent aux grades. Cela rentre dans un ordre de considérations qui trouveront leur place ailleurs.

CHAPITRE VIII.

DES ÉTABLISSEMENTS D'INSTRUCTION SECONDAIRE ET DES PENSIONNATS.

La nature de l'enseignement secondaire suppose, au moins dans l'état de nos mœurs et dans la constitution économique de nos sociétés, l'existence de *pensionnats* ou de *maisons d'éducation*. L'instruction primaire est donnée dans chaque bourgade, dans chaque village, sans que le paysan ou l'ouvrier soient obligés de placer leurs enfants dans un pensionnat éloigné, où le prix de pension, même le plus modique, excéderait de beaucoup leurs moyens. Partout où s'établissent des pensionnats du genre de ceux que la loi répute primaires, parce qu'on n'y enseigne pas ou qu'on ne doit pas y enseigner de latin, c'est une marque que l'enseignement s'y rapproche beaucoup de cet enseignement que nous qualifions d'intermédiaire, en ce sens qu'il s'adresse à une classe intermédiaire de la société : enseignement qui de lui-même s'est implanté dans nos colléges sous la forme d'une dégénérescence de l'enseignement classique. D'un autre côté, les cours de l'enseignement supérieur sont suivis par de jeunes hommes qui, en général, regardent leur éducation comme terminée, ou qui n'ont nulle envie de l'achever dans un pensionnat : et les familles ont moins que jamais l'autorité et la fermeté nécessaires pour comprimer des dispositions si naturelles à leur âge.

Autrefois les colléges étaient faits surtout pour la bourgoisie des villes, et si quelques enfants venus des campagnes en suivaient les classes, ordinairement en vue de l'état ecclésiastique, il arrivait souvent que leurs familles, hors d'état de subvenir aux frais d'une pension proprement dite, mettaient ces enfants dans des *chambres* où ils se nourrissaient, à l'aide de provisions fournies par la famille, avec une frugalité dont bientôt notre délicatesse de mœurs ne nous permettra plus de nous faire l'idée. On trouve encore de ces élèves *chambriers* dans quelques coins de la Bretagne ou dans les cantons les plus pauvres de nos montagnes. L'externat était toujours suffisamment nombreux, même dans une petite ville, parce qu'il était gratuit, les biens ou les revenus propres au collége suffisant à l'entretien de maîtres voués au célibat ecclésiastique : tandis qu'aujourd'hui, dans de plus grandes villes, avec l'attrait qu'offrent les professions du commerce et de l'industrie, l'externat ne suffirait pas pour l'alimentation des classes. Au contraire, à mesure que l'aisance a pénétré dans nos campagnes, il y a eu un plus grand nombre de familles disposées à faire donner à leurs enfants l'éducation du collége, sous la condition essentielle de pouvoir les mettre dans un pensionnat.

La thèse de la gratuité absolue de l'instruction secondaire ne se présente pas sous le même aspect que la thèse analogue pour l'instruction primaire, précisément parce qu'elle se complique de la grosse question des *bourses*, ou d'un fonds pour l'entretien de l'élève pendant les longues années qu'il doit passer hors de la maison paternelle, lorsque sa famille n'habite pas à côté d'un établissement d'instruction secondaire. Si les établis-

sements de ce genre sont suffisamment multipliés (et depuis longtemps on paraît tomber d'accord que le nombre en est chez nous plutôt excessif qu'insuffisant), la gratuité de l'externat pourra suffire pour le ton à donner au tempérament intellectuel du pays, et pour le recrutement annuel des professions auxquelles il est nécessaire ou convenable que des études secondaires servent de préparation. Ce recrutement pourra même être assuré sans que l'externat reste absolument gratuit; et de fait, nous entendons tous les jours qu'on se plaint de l'insuffisance de qualité de nos bacheliers, non de l'insuffisance de quantité. Au point de vue de l'influence politique, de l'intérêt d'État ou de l'utilité générale de la société, toutes choses qui se touchent sans se confondre, il n'importe que telles localités offrent pour ce recrutement plus d'avantages que d'autres, en raison du mode de distribution des établissements d'instruction secondaire. Quand on opère sur des nombres comme quatre-vingt ou cent mille, il est à croire que la proportion des bons, des médiocres et des mauvais élèves restera sensiblement la même, sur quelques points du territoire qu'ils aient été recueillis. Que s'il s'agit de sujets vraiment extraordinaires, dont les facultés peuvent en effet rester stériles faute d'une éducation qui les développe, il faut convenir que la loi des grands nombres ne trouve plus son application, et que peut-être plus d'un Newton ou d'un Pascal sont restés des gardeurs de bestiaux, faute de trouver un collége sur leur route. Autrefois les couvents et les autres fondations pieuses recueillaient bon nombre de ces génies égarés; aujourd'hui nous avons des bourses mises à la disposition de l'État, des départements, des villes : mais,

de quelque manière que l'on s'y prenne, on n'obtiendra pas d'un mécanisme administratif la garantie absolue que tout homme de génie sera reconnu, sur quelque point du milieu social que sa destinée l'ait placé d'abord; et aussi bien, plus la civilisation fait de progrès, plus il est à croire que les progrès ultérieurs seront la conséquence des lois mêmes de la civilisation, plutôt que des apparitions de ce brillant et fortuit météore qu'on appelle un grand homme, un homme de génie.

Après qu'on aurait reconnu que le recrutement des professions libérales et l'avantage général de la société demandent que l'instruction secondaire soit donnée à quatre-vingt ou cent mille élèves, serait-il possible de mettre quatre-vingt ou cent mille bourses au concours, de manière à s'assurer que le bienfait de l'instruction secondaire s'adressera toujours à ceux qui y ont le plus de droit, en ce sens du moins qu'ils sont les plus capables d'en profiter? Si l'on parvenait à surmonter les difficultés pratiques d'une pareille opération, voici ce qu'elle produirait. Elle mettrait en relief deux ou trois mille sujets certainement mieux doués que tous les autres, et elle laisserait apercevoir entre les autres des différences si peu marquées, que personne ne pourrait répondre du jugement qui assignerait à l'un le n° 50,000 plutôt que le n° 100,000. Au reste, il est évident que, dans l'organisation de nos sociétés, l'aptitude à certaines fonctions sociales dépend de la situation de la famille, au moins autant que du genre d'instruction reçu dans une école; et que, par conséquent, il faudrait refondre la société au gré de certains utopistes, avant que de songer à mettre ainsi, sur une grande échelle, l'instruction secondaire au concours.

Mais, dès à présent, la société où nous vivons est ains faite, que les classes qu'on appelle moyennes s'y soutiennent péniblement, à la faveur surtout des places et des emplois dont l'État dispose, et auxquels l'instruction secondaire doit spécialement préparer. Quel chagrin pour le père de famille s'il ne peut donner à son fils le genre d'éducation que lui-même a reçue, et quel découragement pour les serviteurs de l'État, si l'État ne leur vient en aide dans une situation si fâcheuse! De là l'institution des bourses, telle que nous la pratiquons maintenant.

On peut considérer la bourse comme un mode d'assistance ou comme un mode de récompense. En tant que moyen d'assistance, la collation des bourses est mieux placée entre les mains des administrations locales que dans celles de l'État : car, il sera plus difficile, sur les lieux mêmes, que l'intrigue et la sollicitation prévalent sur les droits réels ou sur les indices d'aptitude extraordinaire, et le boursier sentira mieux le besoin de justifier par son application et sa conduite la faveur dont il est l'objet ; tandis qu'on a vu trop souvent des boursiers de l'État dépaysés, soustraits à l'influence morale de la famille, promenés par mesure disciplinaire d'un établissement à un autre, être partout pour les chefs d'établissements une cause de soucis. Il semble donc qu'entre les mains de l'État les bourses ne devraient être qu'un moyen de récompense des services rendus à l'État et particulièrement des services militaires. Il semble aussi que le mieux serait de les concentrer, autant que possible, dans des établissements spéciaux, ou de ne les répartir que dans ceux qui ont absolument besoin, pour subsister, de la présence d'un certain nombre de boursiers de l'État.

En écartant pour le moment tout ce qui a, comme les bourses, le caractère de faveur ou de récompense personnelle et exceptionnelle, la grosse question est de savoir si l'enseignement secondaire doit rester ce qu'il est depuis tant de siècles, l'objet d'une dispensation, d'une dotation, d'une protection, d'un encouragement, de la part des divers pouvoirs qui représentent et gouvernent la société, ou si au contraire, dans la nouvelle phase industrielle où entrent les sociétés, il convient d'abandonner ce genre de *production* à la libre concurrence, qui réglera les prix selon la demande des *consommateurs*. Or, il suffit des explications déjà données aux chapitres précédents, pour faire comprendre que l'enseignement secondaire, avec le nombreux personnel qu'il exige et la capacité qu'il requiert, ne peut, indépendamment des bénéfices que procurerait l'exploitation d'un pensionnat, devenir l'objet d'une industrie profitable, ne peut même, comme on dit, faire ses frais. Dans une ville immense, comme Paris, où l'affluence des élèves externes est si grande, les lycées d'externes ne se soutiendraient pas sans une grosse subvention de l'État ; et il faut ajouter à cette subvention la part dans les frais généraux qu'entraînent le recrutement et le gouvernement du professorat. A plus forte raison ne trouverait-on pas dans une ville ordinaire, et moins encore dans une petite localité où les classes d'un collége, même sous le régime de la gratuité, sont si peu nombreuses, les moyens de rétribuer le professorat, à l'aide seulement de la contribution des familles. La nature des choses place donc l'*industrie* de l'enseignement secondaire, s'il est permis de lui donner ce nom, en dehors des conditions économiques qui régissent la véritable production industrielle.

La disparate n'est pas moins frappante par d'autres côtés. Lorsqu'un père donne à son fils un maître d'écriture, il ne lui est pas bien difficile de juger des progrès qu'a faits l'écriture de son fils. Il voit qu'au bout de six mois ou d'un an, ce jeune homme trouve une place de commis pour sa belle écriture ; et bientôt le public sait à quoi s'en tenir sur le mérite du maître. Chaque maître peut fixer, selon la vogue qu'il obtient, le prix de sa leçon, et trouver dans la concurrence de ses confrères un obstacle à des prétentions exorbitantes. Les lois du monde économique s'appliquent donc de ce chef à l'industrie du maître d'écriture, et l'on en dirait à peu près autant du maître de violon, du maître de langue, que l'on prend afin de pouvoir parler la langue, en un mot, de tous ceux qui se chargent de donner un enseignement dont le but est immédiat, usuel et pratique. Il y aura moins de gens capables de juger des progrès de l'élève en musique que de ses progrès en écriture, comme il y a moins de gens capables de juger de la qualité d'un violon que de la qualité d'une étoffe : n'importe, on pourra toujours s'en fier au jugement des connaisseurs et à la concurrence des producteurs, pour assigner à chaque produit son placement à juste prix.

Pourrait-il en être de même lorsqu'il s'agit de l'enseignement secondaire, dont la vertu consiste bien moins dans des manifestations actuelles et dans les connaissances qu'il inculque d'une manière durable, que dans le tour qu'il donne à l'esprit et dans les habitudes secrètes qu'il lui fait prendre : de manière que son influence, destinée à produire des effets très-sensibles dans le cours continu de la vie, reste pour ainsi dire infiniment petite et comme latente à un instant donné ? Évi-

demment non. De deux choses l'une : ou les mœurs du pays donneront aux particuliers plus de penchant à faire eux-mêmes leurs affaires dans une industrie libre, ou ils préféreront la recherche des places et des emplois publics. Au premier cas, le public s'enquerra des facilités qu'ont trouvées à entrer dans telle entreprise, dans telle carrière professionnelle, ceux qui ont été élevés dans tel établissement : au cas contraire, on voudra savoir combien cet établissement a fait admettre de sujets à l'École polytechnique, à l'École militaire, et surtout, depuis l'invention du baccalauréat, combien il a fait recevoir de bacheliers. Mais, voilà justement ce qui dénature l'enseignement secondaire, en substituant partout la préparation à l'éducation, l'utilité passagère et prochaine à l'avantage plus durable et plus éloigné ; et par conséquent, si l'on ne veut pas le dénaturer, il faut reconnaître que le principe économique de la libre concurrence ne lui est point applicable. Je ne dis pas qu'il ne puisse y avoir encore de très-graves motifs de proclamer la liberté de l'enseignement secondaire : motifs qui se rattacheront, ou à la liberté religieuse, ou à la liberté politique, ou bien aux droits naturels de l'homme et du père de famille ; je dis seulement qu'il faudra mettre de côté les considérations qu'on voudrait emprunter à une théorie de la liberté économique.

Il est bien entendu que nous raisonnons toujours dans l'hypothèse où la société, disons mieux, où l'humanité aurait un intérêt au maintien, au succès de l'enseignement secondaire, à sa diffusion dans de justes limites ; et alors voici un argument encore plus décisif. L'enseignement secondaire, considéré comme produit économique, offre ce singulier caractère, que ceux qui en

tirent le meilleur profit sont pour l'ordinaire ceux qui se trouveraient le moins en état de le payer, s'il n'était pas en partie gratuit, ou s'il atteignait ce juste prix auquel il devrait naturellement s'élever, en l'absence de tout *encouragement* économique, de toute contribution de la part des pouvoirs sociaux. Tout à l'heure, nous disions qu'il n'importe à l'État, à la nation, que les sujets appelés à profiter de l'enseignement secondaire soient triés dans telle localité, dans telle région ou dans telle autre : mais il importe beaucoup qu'il s'arrête à telle couche de la société ou qu'il pénètre jusqu'à telle autre, non-seulement parce que cela contrariera ou favorisera un progrès ultérieur de nivellement ou de fusion, qui a tout à la fois ses inconvénients et ses avantages, mais au point de vue du meilleur développement des principes de civilisation et de culture sociale, contenus dans l'enseignement secondaire. Il y a sans doute dans les salons dorés quelques rudes travailleurs intellectuels, mais il y en a encore plus dans les mansardes; et dès le collége on distingue bien ceux qu'attend le salon et ceux qu'attend la mansarde.

Aussi la doctrine du *laissez-faire* écomique, en matière d'enseignement secondaire, n'a-t-elle jamais été du goût de ceux qui aspirent à exercer, sur les forces vives de la société, une action qu'ils croient utile à ses progrès futurs, à son éducation politique, et qui pensent que le régime de protection et d'encouragement sous lequel les sociétés modernes se sont transformées, par l'avénement des classes moyennes au pouvoir, est encore ce qu'il y a de mieux pour amener les transformations qu'ils désirent. Nous ne partageons pas, à beaucoup près, toutes leurs espérances; nous sommes loin d'adopter tous

leurs systèmes; nous venons de condamner comme une chimère l'idée d'une gratuité absolue de l'enseignement secondaire et d'un concours universel qui abolirait toute influence de la richesse acquise, de la distinction des classes dans le milieu social : mais nous reconnaissons que l'absence de tout encouragement à l'enseignement secondaire, de toute contribution de la société aux frais généraux de cet enseignement, exagérerait l'influence en question, et amènerait promptement la dégénération et l'amollissement des classes supérieures de la société, comme il arrive à toute aristocratie qui ne se recrute pas en proportion suffisante dans les classes inférieures, plus rudement trempées pour le travail intellectuel et physique.

Le temps des dotations proprement dites, des dotations permanentes, est passé pour l'enseignement secondaire. Il a dépouillé le caractère d'*œuvre pie* sans avoir pu acquérir, au même degré que l'enseignement primaire, le caractère d'œuvre philanthropique ou charitable. Il ne manquait pas jadis de princes, de seigneurs, de riches bénéficiers, disposés à racheter leurs fautes par la fondation de colléges pour de pauvres écoliers : aujourd'hui, en dehors de l'influence de l'Église ou des instituts religieux, il faut recourir au budget de l'État ou aux ressources des administrations locales ; à moins que l'esprit de camaraderie ne s'en mêle, et qu'un établissement en renom ne trouve dans l'attachement de ses anciens élèves un moyen d'accroître encore son importance et sa renommée; mais ce cas est bien exceptionnel.

La justice semble exiger que l'État et les administrations locales concourent à la dispensation de l'ensei-

gnement secondaire, dans la proportion de l'intérêt général de la société et de l'intérêt de localité. Ce qu'il faut à la société, c'est un ferment dont la dose soit en rapport avec la masse fermentescible; et il lui importerait pour l'ordinaire assez peu qu'un établissement d'instruction secondaire fût placé dans telle ville ou dans la ville voisine; tandis que chaque ville a un intérêt évident à être préférée, et que, par conséquent, elle doit payer la préférence. Non-seulement les habitants de la ville sont dispensés d'envoyer leurs enfants chercher au dehors l'instruction secondaire, mais l'affluence des élèves étrangers peut être pour elle un élément très-appréciable de prospérité économique. A côté de l'intérêt national et de l'intérêt municipal peut se placer, selon les cas, un intérêt de province ou de département, puisqu'il n'est pas indifférent pour les pères de famille d'avoir à subir un plus grand ou un moindre déplacement, pour procurer l'instruction à leurs enfants. Dans des pays où les institutions municipales et provinciales ont plus de vigueur, le conflit de ces divers intérêts et des prétentions qui en naissent, pourrait aboutir à donner à l'élément municipal ou provincial l'influence prépondérante sur les établissements publics d'instruction secondaire. Même chez nous, on voit quelques riches municipalités tenir à conserver à leurs établissements le cachet municipal : mais ce n'est qu'une rare exception, et le plus souvent ou voit au contraire les administrations municipales solliciter le gouvernement, et s'imposer temporairement les plus grands sacrifices, à l'effet de s'exonérer de la tutelle de leurs établissements d'instruction secondaire et de les convertir en établissements de l'État. C'est la conséquence d'un tempérament

politique qui tend à concentrer entre les mains du gouvernement toutes les forces de la société. Se figure-t-on d'ailleurs un conseil municipal, un conseil général de département délibérant sur un règlement d'études ou sur l'opportunité de promouvoir en rhétorique un régent de seconde ? Il faut pour de tels détails une autorité scolaire, et l'institution d'une autorité scolaire, en dehors des congrégations religieuses, ne peut émaner que du pouvoir de l'État.

Cependant, si le gouvernement se voit obligé d'intervenir lui-même dans la dispensation de l'enseignement secondaire, et d'ouvrir à cette fin des établissements qui lui soient propres, il faudra d'abord qu'il s'assure d'une population écolière assez nombreuse pour que les études ne languissent pas et que le but ne soit pas manqué; de sorte que s'il renonce (ce qui serait sage, selon nous) à exercer lui-même, par la discipline du pensionnat, une influence efficace sur ce que l'on a appelé trop emphatiquement *l'éducation nationale*, il faudra du moins qu'il soit sûr que l'intérêt privé, l'intérêt de localité ou l'intérêt de corps ne manqueront pas d'intervenir, pour placer à côté de l'établissement public d'enseignement secondaire, un ou plusieurs pensionnats, soumis comme de juste à sa surveillance. Admettons qu'on lui donne cette assurance : il sera encore tenté, surtout dans les pays où l'on aime à voir le gouvernement se mêler de toutes choses, d'avoir des pensionnats à son compte; puisque l'exploitation d'un pensionnat, à la différence du service de l'instruction proprement dite, peut devenir matière à spéculation et à bénéfice, dès que le chiffre des pensionnaires dépasse une certaine limite. Il y verra une ressource, soit pour diminuer les

sacrifices qu'il s'impose en faveur de l'instruction secondaire dans les établissements déjà créés, soit pour en créer de nouveaux, soit pour donner à l'enseignement de nouveaux développements et améliorer le sort des professeurs. Or, si l'on comprend qu'un gouvernement peut intervenir avec bien plus de libéralité qu'un particulier pour remplir le but élevé de l'enseignement, il semble bien moins propre qu'un particulier à régler l'économie intérieure d'un pensionnat sans déroger jusqu'à un certain point à sa dignité et sans se créer une foule d'embarras. Admettra-t-il la concurrence? Il faudra la soutenir et pour cela flatter plus ou moins les goûts du public, se mettre jusqu'à un certain point dans sa dépendance, quant au choses et quant aux personnes, peut-être se prêter dans la pratique à ce qu'il y a de plus propre à amener la dégradation du type scolaire que l'on voudrait maintenir, et dont le maintien motive l'intervention du gouvernement dans la dispensation de l'enseignement. L'État veut-il se réserver le monopole de l'enseignement secondaire ou le déléguer à un corps placé sous sa main? Par le seul effet des sollicitations de l'intérêt privé, il y aura bien plus d'ardeur dans les attaques dont un pareil monopole ne manquera pas d'être l'objet.

Que sera-ce donc s'il se trouve en face de la concurrence du clergé? Nous avons déjà fait ressortir plus haut les causes morales de la faveur qui s'attache aux maisons d'éducation tenues ou dirigées par le clergé. A cette influence morale ajoutez celle du bon marché, puisqu'il est évident que des célibataires, vivant de la vie commune et rassurés sur leur avenir, peuvent, sans que leur dignité en souffre, se contenter pour eux-

mêmes de ce qui serait loin de suffire à un personnel nombreux de pères de familles, vivant de la vie laïque, dans une société luxueuse. Il faut aussi tenir compte des démarches faites par les confrères, auprès des pères et surtout des mères de famille, dans toutes les communes où le clergé a un représentant, ainsi que de l'appui d'un parti à la fois politique et religieux qui dispose d'une grande influence et de grandes ressources. Faisons encore remarquer que l'État, les corporations ou les particuliers laïques, lorsqu'ils tiennent des pensionnats, sont obligés de réclamer avec soumission le concours de l'autorité ecclésiastique pour tout ce qui concerne la conduite spirituelle des enfants dont ils prennent le soin, tandis que, dans ses propres maisons, le clergé repousse hautement l'intervention de l'État dont il n'a que faire : de sorte que le conflit, s'il s'engage, ne saurait s'engager sur un terrain plus défavorable à l'État et à l'esprit laïc, plus favorable à l'Église et à l'esprit clérical ; et qu'en écartant même toute idée de conflit, il ne peut y avoir de concurrence dans des conditions plus désavantageuses, soit pour l'État, soit pour toute autre association ou corporation laïque.

D'un autre côté, un clergé qui sent que son action générale sur la société s'affaiblit, met d'autant plus d'ardeur à tirer parti du genre d'influence qui lui reste. Certes, il y a bien loin des guerres du sacerdoce et de l'empire aux querelles de nos jours, à propos des colléges du clergé et des colléges de l'Université ou de l'État : pourtant le fond de la querelle est le même ; le pouvoir ecclésiastique défend, ce qui est tout simple, un dernier retranchement ou s'y appuie pour reprendre

l'offensive selon les circonstances. Nous avons vu ce que cette position a d'avantageux, et nous avons aussi fait ressortir, d'une manière générale, dès le commencement de cet ouvrage, ce qu'elle a de dangereux, soit pour la religion elle-même, soit pour le clergé : il faut montrer ici ce qu'elle a de particulièrement vulnérable, d'après les conditions spéciales de l'enseignement secondaire à l'époque actuelle.

De ce que la faveur de beaucoup de familles s'attache aux établissements du clergé, il ne s'ensuit pas que ces familles aient un goût particulier pour le genre d'instruction qui se donne dans les maisons du clergé. S'il faut savoir du latin pour obtenir un diplôme et pour avoir une place, bien des gens s'adresseront plus volontiers à des maisons ecclésiastiques pour avoir cette dose de latin; mais au fond bien des gens aimeraient encore mieux se passer de latin et de ceux qui l'enseignent. Il suit de là que le gouvernement n'aurait qu'à abandonner la société à sa pente naturelle, ou à accueillir les plans des plus hardis novateurs en fait d'instruction publique, et à régler en conséquence les conditions d'aptitude aux diplômes et aux places, pour obliger le clergé qui voudrait retenir sa clientèle mondaine, à changer le fond et la forme de son enseignement, c'est-à-dire à sacrifier ce qui fait sa dignité et sa force véritables, l'esprit traditionnel et conservateur. De deux choses l'une : ou le clergé renoncerait, même pour les jeunes gens destinés à l'état ecclésiastique, au vieux système d'études classiques qu'il a lui-même, dans d'autres temps, contribué si puissamment à fonder, et qui se lie si étroitement à toute l'organisation ecclésiastique; ou il consacrerait lui-même, au préjudice de

tous les futurs rapports entre l'Église et la société civile, une distinction tranchée entre l'instruction que l'on reçoit pour être d'Église, et celle que l'on reçoit pour vivre dans la société et y exercer des emplois. Donc l'Église a un intérêt de premier ordre à obtenir de l'État qu'il continue de patronner un système d'études classiques qui ne soit pas trop en désaccord avec celui que l'on regarde comme la base de l'éducation ecclésiastique; et pour cela il ne faut point qu'il ait l'air de viser à un monopole propre à donner à l'État de justes motifs d'ombrage. Il ne faut même pas que la concurrence que le clergé ferait à des établissements soutenus par l'État prenne un caractère de rivalité hostile. Que si le clergé, ou ceux qui se font les défenseurs de ses droits en matière d'enseignement, allaient jusqu'à provoquer, dans un intérêt de rivalité, des mesures qui entraîneraient forcément à la longue l'affaiblissement des vieilles études classiques, aussi bien dans les établissements du clergé que dans ceux de l'État, il se nuirait et il nuirait à la religion, plus qu'il ne nuirait à l'État et à la société laïque : car, il s'en faut que l'État pour sa puissance, et la société pour ses futurs développements, aient à la perpétuité de tel système d'études secondaires un intérêt de même ordre que celui qui doit porter le clergé catholique à maintenir sur ce point une tradition essentiellement liée à sa propre histoire et à sa propre constitution.

CHAPITRE IX.

DE LA QUESTION DES LIVRES.

Nous avons déjà vu, à propos des pensionnats, les questions de l'ordre économique et industriel apparaître derrière celles qui relèvent de l'ordre politique, intellectuel et moral : nous allons voir, conformément aux tendances des sociétés modernes, les questions de l'ordre économique et industriel, non-seulement apparaître, mais prédominer à propos du choix, de la composition et de la circulation des livres *à l'usage des classes*, que l'on appelle aussi, pour abréger, des *livres classiques*, en retenant bien que cette épithète de *classique* n'a plus alors le sens relevé qu'on lui donne lorsqu'on l'applique aux livres qui sont restés des modèles de raison, d'imagination ou de goût. D'ailleurs, toutes les remarques que nous allons faire concernent également les livres d'instruction primaire et ceux d'instruction secondaire : elles ne trouvent pas d'application au sujet de l'enseignement supérieur, tel qu'il est organisé chez nous.

Commençons par ce qui ne donne lieu à aucune difficulté bien sérieuse. Sous le régime de la liberté d'enseignement, il ne doit y avoir d'interdits dans les écoles libres que les livres qui offensent la morale publique, la constitution politique du pays et les lois qui le régissent. S'il plaît à un instituteur libre d'enseigner à ses écoliers ou de mettre entre leurs mains un livre où

l'on enseigne la quadrature du cercle, le mouvement perpétuel, où Copernic et Newton sont traités de rêveurs, où l'on soutient avec le professeur des Écoles normales de 1794, Bernardin de Saint-Pierre, que la terre est un sphéroïde *allongé* vers les pôles, avec l'illustre ami du premier grand maître et des premiers conseillers de l'Université impériale, Châteaubriand, que les montagnes ont dû être créées avec leurs couches relevées et les fossiles qu'elles renferment, « pour que le monde naissant offrît tous les caractères de la vieillesse, » on pourra regretter de tels écarts de bon sens : mais, au temps où nous vivons, il est peu à craindre qu'on en donne l'exemple et surtout que l'exemple soit contagieux. L'on conçoit bien que, pour quelques cas isolés et de peu d'importance, on ne veuille pas sacrifier un principe aussi élevé, aussi fécond, aussi séduisant à beaucoup d'égards que celui de la liberté d'enseignement, un droit aussi précieux que celui d'enseigner à nos enfants, ou aux enfants que la tendresse de leurs parents nous confie, ce que l'on regarde comme la vérité, quand cette vérité prétendue ne blesse en rien l'ordre établi.

Faut-il que l'offense à la morale publique, à la constitution ou aux lois du pays devienne un délit *qualifié*, un délit de droit commun, un délit de la compétence des tribunaux ordinaires, pour que le livre puisse être interdit, en vertu de la condamnation prononcée par les tribunaux? Il y a des écoles ou des sectes politiques qui n'hésiteraient pas à se prononcer pour l'affirmative, mais ce parti est extrême. Un jury, un tribunal, une cour d'appel jugent l'auteur d'un livre plutôt que le livre lui-même, et surtout ne sont pas juges de l'emploi

licite ou illicite d'un tel livre comme livre de classe. Le livre peut être jugé détestable et l'auteur acquitté comme n'ayant pas eu d'intention coupable, ou excusé pour cause de provocation; on peut trouver que le livre a sa place dans une bibliothèque et qu'il est malfaisant comme livre d'école. Ce qui convient dans un traité de physiologie ou de médecine légale, convient-il dans un livre pour les écoliers ? On accorde aux partis politiques de présenter à leur manière les faits contemporains ou voisins de notre temps, pourvu qu'il n'en résulte pas de provocation directe à la rébellion : en conclurons-nous que l'on peut se prévaloir de la liberté de l'enseignement pour faire pénétrer dans les écoles l'histoire arrangée de manière à glisser dans de jeunes cœurs des ferments de haine ou de mépris pour le gouvernement établi ? La haute impartialité de la raison moderne veut qu'il soit loisible à quelques esprits, dans l'indépendance ou dans l'orgueil de leur jugement, de soumettre les textes sacrés comme les autres aux règles de la critique humaine, de confronter les récits du quatrième Évangile aux récits des *Synoptiques* : est-ce que par hasard nous trouverions bon de laisser introduire, dans les écoles populaires ou dans des collèges prétendus libres, un cinquième évangéliste ? D'ailleurs, dans un grand pays tel que la France, le jury, le tribunal, la cour d'appel qui ont la compétence requise pour juger l'auteur, l'imprimeur, le colporteur ou le libraire, n'ont pas qualité pour rendre sur le livre en lui-même et sur l'innocuité ou le danger de sa circulation comme livre d'école, une décision dont l'influence s'étendrait au pays tout entier. Cette décision doit émaner d'un jury, d'un tribunal ou d'un conseil, dont la juridiction s'étende sur

l'intégralité du territoire national. Tel est actuellement chez nous, en vertu de la loi du 15 mars 1850, le Conseil impérial de l'instruction publique. Les cas d'offense à la morale publique, à la constitution ou aux lois, contenus dans des livres d'enseignement, ne peuvent être que fort rares; le jugement en est facile, puisqu'il suffit presque toujours de citer quelques passages saillants ; le Conseil impérial, malgré la brièveté de ses sessions annuelles, peut y pourvoir ; et l'intervention d'un corps aussi éminent est des plus convenables contre les abus qu'on pourrait faire du droit d'interdiction, de manière à gêner le légitime usage de la liberté. Il faut convenir néanmoins que les garanties que le législateur de 1850 a entendu donner seraient, en fait, singulièrement amoindries par l'usage qui tend à s'introduire, d'interdire provisoirement, par arrêté ministériel, un livre mal sonnant, sauf à demander plus tard au Conseil impérial un avis confirmatif, difficile à refuser, et qui permet de rendre l'interdiction définitive. Si l'abus est énorme, s'il prend une qualification délictueuse, les tribunaux ordinaires sont là pour sévir contre l'auteur ou les propagateurs du livre; au cas contraire, l'inconvénient de diminuer les garanties légales l'emporte peut-être sur celui de laisser circuler pendant quelques mois, dans des écoles obscures, un livre qui par lui-même ne serait pas destiné à sortir de l'obscurité.

Lorsqu'il s'agit d'écoles tenues au nom de l'État, il est clair que le droit de censure et d'interdiction, de la part des pouvoirs publics, comporte bien autrement de latitude. C'est non-seulement un droit, mais un devoir pour l'État, d'empêcher l'introduction dans ses écoles de livres qui contiennent des erreurs grossières, des

fautes palpables contre les bonnes méthodes, dont la rédaction est diffuse, embarrassée, incorrecte. De plus, il y a telles insinuations, telles tendances religieuses ou politiques, que le principe de liberté veut qu'on respecte dans des écoles libres, et que le gouvernement, qui a bien aussi quelques droits à la liberté commune, n'est pas tenu de souffrir dans les établissements qui lui appartiennent. Il faut donc que le gouvernement ou l'autorité scolaire à laquelle il a délégué ses droits, puisse administrativement frapper d'interdiction dans ses écoles des livres dont il n'y aurait pas lieu de prononcer l'interdiction dans les écoles libres ; et les garanties contre l'abus d'une telle faculté (abus d'ailleurs peu probable, en raison de la grande publicité des pièces du procès) sont essentiellement des garanties de l'ordre administratif, non des garanties de l'ordre politique ou judiciaire. Il convient que la décision soit prise par un conseil d'hommes experts et très-autorisés, afin qu'on ne puisse pas supposer que la religion du ministre a été surprise pour tuer une concurrence et favoriser un auteur ou un éditeur au préjudice d'un autre. Un conseil placé à la tête de la hiérarchie scolaire, tel que l'ancien Conseil de l'Université, pourrait très-bien être investi d'une pareille mission ; on pourrait aussi, sans autre inconvénient que celui qui résulte du défaut de permanence, la confier à un corps tel que le Conseil impérial actuel, où de hauts personnages étrangers à la hiérarchie scolaire sont appelés, pour représenter à la fois les intérêts généraux de la société et les intérêts des établissements libres : mais alors ils concourraient à un acte de tutelle administrative, plutôt qu'ils ne rendraient une sentence ou un verdict.

Telle n'est pas la définition que la loi actuelle a donnée des attributions du Conseil impérial en cette matière. Pour le législateur de 1850 comme pour ceux qui l'ont précédé, l'interdiction d'un livre dans les écoles de l'État n'est que la conséquence tacite du refus d'autorisation ou d'introduction ; et il statue « que le Conseil de l'instruction publique sera nécessairement appelé à donner son avis sur les livres qui peuvent être introduits dans les écoles publiques. » Il faut se rendre compte des conséquences de cette disposition, au point de vue de la théorie et surtout de la pratique.

En droit strict, il ne paraît pas possible de refuser à l'État ou à ceux qui le représentent, la faculté de désigner les livres qui peuvent, exclusivement à tous autres, être employés dans les écoles de l'État. Toutes les anciennes congrégations enseignantes avaient adopté des livres de classes, des textes classiques, ordinairement composés, annotés, expurgés par les soins de quelques membres de la congrégation. Les nouveaux jésuites ont leur catalogue de livres A. M. D. G. (*ad majorem Dei gloriam*) ; les frères des Écoles chrétiennes ont le leur, et personne ne trouve mauvais que ces puissantes congrégations tirent un revenu de la vente de leurs livres, pourvu qu'ils ne tombent pas sous le coup de l'interdiction dont on a parlé plus haut ; elles agissent en cela à peu près comme les évêques, dont la loi civile reconnaît le droit de censure et de privilége pour ce qui concerne les livres d'Église à l'usage de leurs diocèses, et qui trouvent un supplément de ressources pour leur administration diocésaine dans la cession qu'ils font à un libraire de l'exploitation commerciale de ce privilége. Pourquoi l'État n'en userait-il pas de même à

l'égard des livres employés dans les écoles qu'il entretient ou qu'il administre? Les avantages de l'uniformité en pareille matière sautent aux yeux, et une nation qui aime tant l'uniformité dans ses lois, qui vise notamment à l'uniformité dans l'organisation des établissements d'instruction publique, devrait aussi, à ce qu'il semble, rechercher l'uniformité dans les livres qui servent d'instruments à l'instruction publique. Aussi a-t-on vu chez nous, sitôt après les premiers essais de restauration des études secondaires, ou plus tard, lorsque l'on a mis décidément la main à l'œuvre pour l'organisation de l'instruction primaire, l'autorité prescrire des livres d'enseignement ou provoquer la rédaction de livres nouveaux, appropriés à l'enseignement que l'on voulait organiser.

Les obstacles à la réalisation d'un vœu si naturel n'ont pourtant pas encore pu être surmontés, et nous les tenons pour insurmontables, sinon dans un petit État tel que serait, par exemple, le canton de Vaud, du moins dans un grand pays comme la France : car ils naissent des conditions économiques de la fabrication et du débit des livres au temps où nous sommes.

C'est une industrie fort singulière que celle de l'auteur, de l'éditeur et du libraire. Les mémoires, les ouvrages, les publications qui font faire aux sciences ou à l'érudition de véritables progrès, qui valent à leurs auteurs les honneurs académiques ou une renommée plus durable encore, ne peuvent être imprimés qu'aux frais des gouvernements, des compagnies savantes ou des auteurs eux-mêmes, si par hasard ils sont riches. Quelquefois, mais bien rarement, la vente pourra à la longue faire rentrer l'éditeur dans les frais de publica-

tion; et alors une puissante maison de librairie consentira à s'en charger, pour l'honneur de son catalogue, pour compléter son assortiment, et par cette vue d'ensemble qui subordonne les détails à la conception d'un vaste plan commercial.

Il ne faudrait pas conclure de là que tout livre qui ne se vend pas est excellent (l'amour-propre des auteurs y trouverait trop son compte), ni qu'il suffit d'éditer un livre médiocre pour qu'il se vende bien, ce qui faciliterait par trop la profession d'éditeur. Mais enfin l'expérience montre que, dans le grand nombre de livres dépourvus de toute valeur scientifique qu'édite, un peu au hasard, une grande maison de librairie, il s'en rencontre quelques-uns qui obtiennent, souvent sans que l'on puisse dire pourquoi, un tel succès de vente, que les bénéfices de la publication rappellent ceux du mineur qui, après bien des essais infructueux, a enfin trouvé le riche filon. *Habent sua fata libelli.* Or, les petits livres destinés à l'enseignement populaire, les ouvrages à l'usage des classes d'enseignement secondaire, offrent particulièrement ces conditions de vente à grand nombre qui peuvent créer des fortunes commerciales.

Si donc l'autorité scolaire voulait prescrire l'usage d'un livre de cette nature (d'un abécédaire, par exemple, d'une petite histoire de France, d'une grammaire française, d'une grammaire latine, d'un dictionnaire), dans toutes les écoles primaires communales, dans tous les lycées et les colléges de France, elle devrait d'abord désintéresser, exproprier au besoin l'auteur ou l'éditeur, qui se fonderait sur de bonnes raisons, sur des exemples topiques, pour soutenir que l'indemnité doit se compter par centaines de mille francs: après

quoi le livre tomberait dans le domaine public et le prix, pour le consommateur, ne représenterait plus que les frais de fabrication matérielle, augmentés des frais de transport et des bénéfices ordinaires du fabricant et du détaillant. Seulement, on ne manquerait pas de trouver que l'État paye bien cher un livre dont la supériorité sur les livres produits en concurrence est d'ordinaire fort peu tranchée, et souvent très-controversable. On ne manquerait pas de s'enquérir malignement de toutes les influences qui ont dû être mises en jeu pour obtenir un si beau résultat; et l'on comparerait l'exorbitance d'un tel prix avec la mesquinerie de ces prix de trois mille francs que les Académies décernent pour des travaux qui honorent l'esprit humain, de ces prix de vingt mille francs, de cinquante mille francs, que les gouvernements proposent dans un but national, aux jours de leur plus haute munificence.

On ne pourrait pas d'ailleurs décréter que jamais il ne se produira rien de meilleur que le chef-d'œuvre couronné: il faudrait fixer un délai, de dix ans par exemple, au bout duquel s'ouvrirait un nouveau concours ou se ferait une nouvelle expropriation. Que de mouvements alors, d'une part pour déposséder l'auteur si envié, si critiqué, d'autre part pour ne pas se laisser déposséder!

L'État renoncerait-il à toute idée d'acquisition ou d'expropriation? Il se constituerait donc alors juge des conflits et des rivalités d'intérêts entre des commerçants millionnaires, position que ne soutiendraient pas les membres des commissions chargés de rendre le verdict, si haut placés dans l'opinion qu'on les suppose; position que le ministre lui-même, s'il pouvait exercer personnellement les fonctions de juge ou d'expert, ne soutiendrait

pas sans périls. Je conviens que, quand il s'agit de décerner le grand prix de mathématiques, le public s'en rapporte parfaitement à la commission de géomètres prise dans l'Académie des sciences, et j'accorde qu'on ne suspecterait pas davantage le jugement des géomètres, quand le prix serait d'un million. C'est qu'il s'agit là d'efforts d'invention et d'originalité de méthodes qui mettent un intervalle bien net, souvent un intervalle immense entre un mémoire et un autre : tandis que les abrégés et les copies de copies, produits dans un concours pour des livres élémentaires, où ce serait souvent un défaut que d'être original, c'est-à-dire de trop s'écarter des traditions reçues, ne peuvent presque jamais offrir cette supériorité marquée, qui ferme l'oreille aux insinuations malveillantes.

L'impossibilité de *prescrire* des livres de classes étant reconnue, il reste à l'administration scolaire la faculté d'intervenir pour *adopter*, *recommander*, *approuver*, *autoriser* ou *permettre* l'usage de tels livres dans les écoles publiques, sans prétention à l'uniformité ou à un privilége exclusif. Ici encore une pratique de quarante ans a révélé bien des difficultés. Et d'abord, dans la gamme descendante de termes que nous venons de parcourir, beaucoup de gens hésiteront entre un terme et l'autre et souhaiteraient d'intercaler, selon l'occurrence, des demi-tons ou des quarts de ton. Puis, rien ne sera plus facile à la concurrence commerciale que de confondre et d'effacer toutes ces nuances sur les catalogues, dans les annonces et dans les *réclames*. Les livres soumis au jugement de l'autorité scolaire arrivent par ballots : car, outre que chaque grande maison de librairie classique tient à avoir son assortiment de livres de fonds, quoi

de plus naturel à un maître, à un professeur, que de rédiger ses leçons, de se complaire dans sa rédaction, et d'avoir l'idée de la faire imprimer et approuver ? Ajouterai-je que trop souvent la faiblesse humaine peut pousser l'examinateur, l'inspecteur de tout ordre à faire, par un calcul intéressé, ce que le professeur fait par un naïf amour de son art ?

Dans un temps, l'on avait organisé une commission spéciale pour l'instruction primaire ; les livres qui se rattachaient à l'instruction des degrés supérieurs étaient renvoyés à des examinateurs spéciaux, en très-grand nombre, vu le grand nombre des spécialités. Les rapports et les avis de examinateurs revenaient ensuite au Conseil royal, qui ne consacrait guère moins d'une de ses deux séances hebdomadaires à la discussion de ces sortes d'affaires. On conçoit bien que, selon des circonstances parfois très-fortuites, tantôt l'avis du premier juge passait sans examen, tantôt il donnait lieu à des débats inextricables. Dans les sciences d'observation, les propositions négatives sont presque impossibles à justifier, sans tomber dans le sophisme de *l'énumération incomplète:* c'est le contraire à propos de jugements à porter sur les livres. Il suffit d'extraire et de citer un passage pour prouver que le livre ne vaut rien ; il faut lire l'ouvrage tout entier et en comparer attentivement les parties les unes aux autres, pour assurer qu'il est bon. On peut bien *juger un livre* et le condamner, mais non pas *juger d'un* livre et l'approuver, en séance de commission ou de conseil. Il faut bien finir par s'en rapporter à un juge unique, qui peut avoir et qui a souvent ses préventions et ses systèmes. Que si l'embarras de prononcer sur un livre isolément est très-grand, comment s'y pren-

dre pour appliquer à une série de livres sur le même sujet, pendant une suite d'années un peu longue, une jurisprudence uniforme? Le livre médiocre dont l'usage a été autorisé lorsqu'on ne pouvait mettre en parallèle que d'autres livres médiocres, sera-t-il déchu du bénéfice de cette décision, par suite de l'apparition d'un livre meilleur? Après qu'on s'est montré trop indulgent pour un livre (ce qui doit nécessairement arriver), comment appliquer à d'autres, même la juste mesure de sévérité? La conséquence, c'est que le diapason baissera progressivement, jusqu'à ce que l'autorisation ou l'approbation ne signifient presque plus rien : auquel cas l'on parle de mettre tout le passé à néant pour recommencer sur nouveaux frais, mais sans plus de succès; car les mêmes causes doivent produire les mêmes effets, et d'ailleurs il faut des ménagements pour les droits aquis.

En tout cas, l'on comprend bien qne le Conseil impérial, tant par la haute position des personnages qui le composent que par la brièveté de ses séances annuelles ou semi-annuelles, est radicalement incapable d'exercer en ce point les attributions que lui a, par une regrettable méprise, conférées le législateur de 1850. En fait, l'exercice du droit d'autorisation ou d'approbation sommeille depuis treize ans, malgré les tentatives qu'on a faites pour le remettre en vigueur, et quoique l'on continue d'adresser dans ce but des livres au ministère de l'instruction publique, et même de nommer des commissions pour les examiner. On ne voit pas qu'il en résulte de notables dommages, et je me range à l'avis de ceux qui croient que, même pour les établissements publics, l'administration scolaire ne doit procéder que par voie de condamnation ou d'interdiction, quand le cas le requiert.

CHAPITRE X.

DES INSTITUTIONS D'INSTRUCTION SUPÉRIEURE ET PROFESSIONNELLE.

Quand il s'agit de l'instruction supérieure, il faut bien distinguer le fait de l'institution des écoles d'avec le fait de l'institution d'une hiérarchie enseignante, d'un corps de savants ou de *gradués* préparant aux *grades* par leur enseignement, et conférant eux-mêmes des grades auxquels la loi ou l'opinion attachent une valeur professionnelle. L'idée d'une telle hiérarchie, qui ne pouvait pas se concevoir comme distincte de la hiérarchie sacerdotale dans les institutions théocratiques de la haute antiquité, est restée pareillement étrangère à l'antiquité classique. Sans doute les Grecs et les Romains ont eu des écoles privées et publiques: quel peuple cultivé pourrait s'en passer? Ils ont eu des grammairiens, des rhéteurs, des géomètres, des philosophes, des médecins, des jurisconsultes; mais ils n'ont jamais connu ni bacheliers, ni docteurs. Au contraire, parmi tant de caractères singuliers, la civilisation chinoise nous offre celui qui résulte de l'existence d'une corporation de gradués, devenue de bonne heure si puissante, qu'elle s'est soumis depuis plus de vingt siècles tous les rouages de la justice et de l'administration.

L'avénement des religions prosélytiques a dû amener dans l'Occident quelque chose d'analogue à ce qui s'était produit dans l'extrême Orient, en l'absence de toute

caste sacerdotale et de tout caractère religieux imprimé aux institutions politiques. Déjà le judaïsme, en passant de la forme hiératique à la forme prosélytique, avait vu naître dans son sein des docteurs, des écoles, et le *rabbi* ou le *maître*, c'est-à-dire une espèce de gradué, se substituer au prêtre issu d'une race sacerdotale. L'islamisme a pareillement abouti à l'organisation de *médressès*, qui sont de véritables Universités, et un corps d'*ulémas*, qui sont de véritables gradués en droit canonique, le seul droit que des musulmans puissent connaître, puisque le Koran est pour eux la source de toute loi politique et civile. On sait que les musulmans n'ont pas de clergé proprement dit, mais un ministère laïc, d'ordre inférieur, pour l'exercice d'un culte qui se réduit presque à la prière, et au-dessus de ce ministère laïc un corps de docteurs qui n'exercent pas les fonctions sacerdotales. Rien ne ressemble plus aux lettrés de la Chine que les ulémas de la Turquie, pour le mode d'organisation et d'influence sur le gouvernement, l'administration et la justice. De telles ressemblances, entre des si civilisations dissemblables d'ailleurs, ont été produites, là par l'absence ou le défaut de vigueur de l'idée religieuse, ici par l'extrême simplification de la formule qui sert à exprimer un sentiment religieux des plus profonds.

Le christianisme, en s'infiltrant peu à peu au sein de la société gréco-romaine, lettrée, polie et corrompue, et en s'adressant d'abord de préférence aux pauvres, aux simples et aux ignorants, ne pouvait de longtemps prétendre ni à exercer le monopole de l'enseignement et de la science, ni à identifier ou à associer le caractère du prêtre et celui du docteur. Il fallait attendre plus de

mille ans pour que la vieille civilisation gréco-romaine se fût entièrement abîmée dans les ténèbres de la barbarie, et que, par le soin qu'elle mettait à recueillir les dernières lueurs de la science près de s'éclipser tout à fait, l'Église se fût acquis des droits incontestables à devenir, même dans l'ordre de la science, l'institutrice des générations nouvelles. C'est ainsi que, parmi les chrétiens latins, un mouvement de rénovation philosophique, littéraire, juridique, fait naître vers le onzième siècle, à l'ombre des cathédrales et des monastères, l'institution *universitaire*, qui atteint au quinzième siècle à l'apogée de sa grandeur.

Bientôt après, le protestantisme, sorti des Universités du nord, eut entre autres effets celui de déterminer le déclin de l'institution universitaire dans tous les pays restés catholiques, où elle devait devenir de plus en plus suspecte au gouvernement de l'Église; tandis que, dans les pays protestants comme au sein de l'islamisme et par la même cause, l'Université absorbait l'Église: les membres du clergé dépouillant de plus en plus le caractère du prêtre pour prendre celui du gradué ou du docteur.

Un peu plus tard enfin, et dans le cours d'un siècle et demi, toutes les grandes nations de l'Europe, aussi bien catholiques que protestantes, avaient voulu avoir leurs *Académies*, et ces Académies tenaient le sceptre de la littérature et des sciences. D'abord formées par des associations libres de lettrés et de savants, elles n'avaient pas tardé à recevoir des gouvernements une institution officielle, et à posséder officiellement cette autorité scientifique dont la société a besoin, qu'elle réclame sous une forme ou sous une autre, sinon absolument,

puisque, par une exception jusqu'ici unique, l'antiquité gréco-romaine a pu s'en passer, du moins dans les conditions les plus ordinaires. C'est ainsi que l'autorité scientifique, après avoir passé des corporations sacerdotales aux corporations de gradués, a passé des corporations de gradués, ou des Universités du moyen âge aux Académies, ou à ce que, dans le langage moderne, nous appelons proprement les *corps savants*. Il faut y voir un des signes caractéristiques de la civilisation moderne ; et comme il est impossible qu'un corps soit investi de l'autorité scientifique sans exercer sur l'instruction publique une influence considérable, nos législateurs révolutionnaires ont eu toute raison de considérer l'institution des corps savants comme une institution d'instruction publique, au moment où ils lui donnaient une organisation nouvelle.

Sans doute cette puissance des corps savants, née des conditions de la civilisation moderne, a ses misères comme toute puissance a les siennes : mais elle a rendu et elle doit continuer de rendre des services incontestables, et qui la feront durer en dépit des attaques. Plus les découvertes de la science influent sur l'industrie et sur le travail social, plus se fait sentir, dans les matières de science, le besoin d'une autorité régulatrice. Joignez à cela que, dans une société de plus en plus occupée des moyens de gain, la science serait bientôt tout à fait négligée s'il n'y avait, comme on dit, des *positions* que la société reconnaît officiellement, auxquelles sont attachés des avantages matériels, et où l'on arrive en cultivant les sciences, sans même se préoccuper du soin des applications. Il faut qu'il y ait des Académies, comme il y a des ingénieurs, des con-

tre-maîtres et des ouvriers, et l'existence officielle des Académies est, dans nos sociétés modernes, la suite nécessaire du principe de l'organisation, de la distribution et de la division du travail.

A l'époque actuelle, nous comprenons, sous la rubrique d'enseignement *supérieur*, plusieurs sortes d'enseignements très-distincts, non-seulement par la nature des matières enseignées, mais par le but de l'enseignement, qui tantôt consiste à donner une instruction *professionnelle*, tantôt à cultiver l'esprit ou à occuper agréablement les loisirs des personnes de toutes professions, ou même des personnes du monde qui se sentent du goût pour les belles connaissances; tantôt à *préparer* à certains services publics; tantôt enfin à seconder le progrès des sciences, en offrant à quelques auditeurs d'élite, des secours pour aborder des études difficiles et tout à fait spéciales, ce qui est le propre de l'enseignement vraiment supérieur. Nous aurons à tenir compte de toutes ces distinctions lorsque nous passerons en revue nos diverses institutions qui sont réputées appartenir au degré supérieur de l'enseignement.

Remarquons le contraste que nous offrent, à propos de l'enseignement supérieur, l'esprit des temps déjà anciens, perpétué jusqu'à nous par les Universités, et les tendances de notre civilisation toute moderne. Selon l'idée universitaire, à la suite de ces études communes à tous les esprits cultivés, et qu'on appelle les *humanités*, viennent les études propres à un petit nombre de *Facultés* distinctes, que l'on doit considérer, au point de vue des applications sociales, comme autant de départements de l'esprit humain. Il ne faut pas confondre les Facultés avec de simples *écoles* spé-

ciales ou professionnelles. Prenez, en effet, un jurisconsulte ou un médecin : n'est-il par vrai que dans le monde, dans la conversation familière, hors de l'exercice de leur profession, vous les reconnaîtrez l'un et l'autre à une certaine direction d'idées, à une certaine tournure d'esprit, résultat nécessaire de leur éducation intellectuelle, de l'influence du milieu intellectuel dans lequel ils ont vécu Le *grade* n'est donc pas seulement chez eux le signe d'une capacité professionnelle, il sert à les classer dans l'ordre intellectuel et moral. En termes plus scolastiques, le grade caractérise encore plus la constitution intellectuelle du *sujet*, que l'*objet* auquel il a appliqué son intelligence.

Lorsque l'enseignement théologique était fortement organisé, lorsque la théologie était une *Faculté*, et même la Faculté maîtresse, on distinguait très-bien l'esprit du théologien (qu'il fût laïc ou clerc) de l'esprit du religieux et du prêtre : l'un et l'autre esprit avaient leurs mérites et leurs défauts, leur dignité et leurs misères; mais ces défauts n'étaient par les mêmes, et ces mérites divers se contrariaient souvent.

Le titre d'ancien élève de *l'École polytechnique* n'est pas chez nous un grade, dans le vieux sens universitaire du mot, mais il a au fond une valeur tout à fait comparable. Voyez ces vieillards en retraite, dont l'un a été colonel d'artillerie, un autre officier d'état-major, un autre ingénieur des mines, un autre préposé aux constructions navales ou même, si vous voulez, à la fabrication des tabacs : ils ne portent plus leur uniforme, peut-être même ne distinguerez-vous plus le civil et le militaire, mais vous les reconnaîtrez, et surtout ils se reconnaîtront entre eux comme d'anciens

élèves de l'École polytechnique, et cette empreinte se reflétera dans leur commerce, comme celle du jurisconsulte ou du médecin. Peut-être même en dira-t-on un jour autant des élèves de cette *École centrale*, qui est devenue de notre temps une sorte d'École polytechnique au petit pied. En effet, l'École polytechnique et l'École centrale réalisent bien cette idée d'une *Faculté* économique, mise en avant par Leibnitz, comme tant d'autres idées, bien avant que les temps ne fussent mûrs pour la saisir, laquelle comprendrait (dans leurs généralités, bien entendu) « les arts mathématiques et mécaniques, et tout ce qui regarde la subsistance des hommes et les commodités de la vie[1]. »

On n'en saurait dire autant des autres écoles spéciales qui n'impriment pas de cachet spécial, comme l'École militaire, l'École navale, l'École forestière, l'École des mines, etc. Car, si l'on reconnaît plus tard l'officier et le marin, même lorsqu'ils ont quitté leur uniforme, c'est à cause des habitudes qu'ils ont contractées dans leur métier, nullement à cause de l'instruction qu'ils ont reçue à *Saint-Cyr* ou sur le *Borda*.

Indépendamment des écoles spéciales, il se rencontre chez nous une foule de services publics pour lesquels on subit autant d'examens distincts. Un jeune homme est reconnu apte, par la voie de l'examen, à entrer dans l'administration des domaines, un autre dans celle des douanes : est-ce que l'on imaginera pour cela une Faculté *domaniale* ou une Faculté *douanière?*

Donc, si l'on remarquait une tendance à subdiviser de plus en plus les Facultés universitaires, à spéciali-

[1] *Nouveaux essais sur l'entendement humain*, in fine.



ser de plus en plus les épreuves pour les grades, à les diriger de plus en plus vers l'application pratique à une profession ou à un emploi déterminés, ce serait l'indice que l'institution universitaire est sur son déclin, et que la société chemine dans une autre voie. Rien ne distinguerait plus les Facultés universitaires des autres écoles, les grades universitaires des autres brevets de capacité ou d'aptitude professionnelle.

Un tel changement de direction doit se manifester tôt ou tard, par suite d'impulsions venues d'en haut et d'en bas, et qui pourtant poussent vers le même but. En effet, à l'époque actuelle, les Universités, par leur enseignement et leurs grades, sont comme un rouage intermédiaire entre les Académies qui cultivent la science pour l'avancement même de la science, et pour la gloire et les récompenses plus terrestres qui y sont attachées, et le public, le monde, qui ne s'intéresse à la science que pour le parti qu'on en tire. Or, soit qu'il s'agisse de cultiver les sciences pour elles-mêmes, en vue de les avancer, soit que l'on se propose d'acquérir l'aptitude à une certaine profession, on ne saurait trop spécialiser ses études et ses travaux. Donc l'influence du savant et celle du public doivent conspirer pour altérer insensiblement, par ce côté encore, le système des anciennes études, et pour introduire d'autres habitudes, mieux accommodées à la nouvelle situation.

La réunion des diverses Facultés dans un même corps, dans un même établissement, de manière que toutes se prêtent un mutuel appui et soient comme animées d'un souffle commun, est ce qui constitue, dans le propre sens du mot, une *Université*. Ce sont des Universités ainsi constituées qui peuvent associer utilement

à un enseignement professionnel, qui déjà développe par lui-même, dans des directions diverses, les forces de l'esprit, d'autres enseignements littéraires et scientifiques qui élèvent le niveau intellectuel du pays. Combien n'aurait pas été réduit le nombre de ceux qui ont cultivé avec succès les sciences proprement dites, si des études ecclésiastiques, juridiques, médicales n'avaient été, pour le plus grand nombre d'entre eux, l'occasion d'aborder l'étude des sciences et de reconnaître leur vocation? Mais tous les temps et tous les lieux ne se prêtent pas de même à la constitution d'un corps d'Université.

Ainsi, il ne peut plus être question chez nous de véritables Facultés de théologie. Là où l'Église est soumise à l'État et où elle s'accommode de cette situation dépendante, il est tout simple que l'État ou (ce qui revient au même) que l'Église, sous la direction de l'État, gouverne l'enseignement théologique : il n'en résulte ni réclamations, ni conflits, sauf aux dissidents à pourvoir comme ils l'entendent à l'enseignement de leur propre clergé. Mais là, au contraire, où l'Église revendique son indépendance et les droits essentiels de sa hiérarchie, en n'acceptant le salaire de l'État que comme le payement d'une dette, la réparation d'une injustice, ou comme une subvention intéressée qui n'exige qu'une reconnaissance médiocre, il est tout simple aussi et très-raisonnable que l'Église ne se soucie point de l'intervention de l'État, si faible qu'elle soit, dans la direction de l'enseignement théologique. Plus la foi religieuse s'attiédit dans la société laïque, plus il devient choquant que le pouvoir laïc ait la prétention d'intervenir, autrement que par des subventions pécuniaires que les besoins

généraux de la société justifient, dans la dispensation de l'enseignement du dogme et de la discipline, et dans la préparation des futurs ministres des autels. Si, par obéissance à des traditions surannées, il veut maintenir, pendant quelque temps encore, un enseignement théologique qui lui appartienne en propre, on voit le clergé condamner ou déserter les écoles qui lui sont suspectes et qui, dès lors, ne servent qu'à satisfaire la curiosité et le désœuvrement de quelques amateurs mondains.

En l'absence d'un enseignement théologique et de toute prétention au recrutement du clergé, une Université maîtresse de l'enseignement supérieur pourrait blesser encore les susceptibilités religieuses, si elle exigeait de ses étudiants ou de ses gradués des serments, des signatures, des pratiques incompatibles avec leurs croyances religieuses, ou si l'âpreté des controverses et l'inégalité des droits politiques faisaient aux dissidents une condition à part dans la société civile. Sous le régime de l'édit de Nantes, les protestants français étaient bien obligés d'avoir leurs *académies* propres. Une Université anglaise, liée essentiellement à la constitution de l'Église établie, ne convient pas aux catholiques ni aux puritains du pays, même lorsqu'il ne s'agit plus de l'enseignement théologique. Autrement, et lorsque les dissidences religieuses ne se manifestent plus guère au dehors que sous la forme de *partis*, non sous la forme de *sectes*, l'enseignement supérieur ne se prête pas, au même degré que l'enseignement secondaire, aux luttes des partis politico-religieux. Le moyen de s'emporter contre des cours de procédure ou de pandectes, de chirurgie ou de matière médicale, parce que le corps des professeurs serait soupçonné d'être ultra-

montain ou gallican, catholique ou rationaliste, royaliste ou républicain ! On ne voit guère que les enfants perdus des partis qui poussent à ce point la passion ou le faux zèle, et qui s'offusquent de l'intervention de l'État, quand il se réserve le droit de dispenser ou de diriger un pareil enseignement. Le public ne s'en émeut pas (du moins chez nous, car nos voisins de Belgique se sont montrés plus susceptibles), et il serait bien plutôt porté à craindre les obstacles que des préjugés d'écoles et l'esprit de corps, au sein de corporations indépendantes de l'État, pourraient opposer à des réformes utiles et au profit à tirer des progrès de la science pour l'amélioration de l'enseignement, si nous n'avions atteint une époque de civilisation où les découvertes scientifiques ont tant de moyens de se produire et de se défendre, qu'il est devenu impossible à l'esprit de corps le plus tenace de repousser longtemps les véritables découvertes en tout genre, à plus forte raison celles qui, en raison de leur aptitude à entrer dans un enseignement professionnel, doivent intéresser la société par un côté pratique.

D'ailleurs, ce n'est certainement pas chez nous, où l'esprit de corps est si affaibli, qu'il faudrait craindre de pareilles entreprises de l'esprit de corps : notre caractère national, nos institutions si modernes et si changeantes ne s'y prêteraient nullement. Si donc des libéraux anglais, mus par un esprit diamétralement opposé à celui qui avait animé les catholiques belges, ont pu de notre temps songer comme eux à organiser des *Universités libres*, faisant concurrence, pour l'enseignement et la collation des grades, aux antiques Universités, dont la constitution se marie à celle de

l'Église et de l'État, il n'est pas étonnant qu'une pareille tentative n'ait pas été faite en France ; et que jamais le véritable enseignement supérieur et professionnel n'y ait été sérieusement mêlé aux querelles dont l'enseignement primaire, et surtout l'enseignement secondaire, ont été l'objet. Les seuls cours publics qui aient servi d'occasion ou de prétexte à de vives attaques étaient justement des cours plutôt mondains qu'universitaires où, à propos de littérature, d'histoire, de philosophie, des hommes, quelquefois d'un grand talent, trouvaient le moyen de faire intervenir les questions du moment. Or, de tels cours ne s'imposant à personne, ne peuvent violenter la conscience de personne, et l'autorité (tant qu'il y a une autorité) est toujours en mesure de réprimer les abus venus de ce côté.

Assurément, il est bon que des grades ou des diplômes constatent un degré d'aptitude suffisant chez un médecin, un pharmacien, un jurisconsulte, par la même raison qu'il est bon qu'une empreinte légale constate le titre et le poids des pièces de monnaie que ne peuvent pas soumettre à l'essai la plupart de ceux qui les reçoivent dans le commerce. Il faut donc que l'État intervienne, d'une manière quelconque, dans la collation des grades et des diplômes délivrés, même par des Universités libres, ou qu'il ait un moyen de les contrôler. Or, comment une Université officielle contrôlerait-elle l'enseignement donné par une Université libre qui lui fait concurrence ; ou comment organiserait-on le tribunal dont la compétence, non-seulement scientifique, mais pratique, dominerait à la fois l'Université libre et l'Université officielle ? D'ailleurs, nous ne tarderons pas à expliquer pourquoi il y a bien plus de garanties

encore dans la fréquentation de cours réguliers que dans les examens ou dans les épreuves d'un grade : d'où cette conséquence que l'État doit chercher surtout, dans une bonne organisation de l'enseignement et des écoles, les garanties que la société réclame; et que ces écoles, nécessairement en petit nombre, et qui n'entraînent que de médiocres charges pour les contribuables, à cause de la contribution spéciale qu'on est fondé à exiger de ceux qui les fréquentent, en vue de s'ouvrir l'accès d'une profession ou d'une carrière, doivent être (en thèse générale) des établissements de l'État ou d'un corps placé sous la main de l'État.

Il n'en est pas nécessairement de même pour les écoles professionnelles d'un autre genre, telles que seraient des écoles d'agriculture, d'industrie ou de commerce. Chacun est agriculteur, industriel ou commerçant à ses risques et périls, sans que, pour l'ordinaire, les autres membres de la société souffrent directement de l'inhabileté de ceux qui se livrent à de semblables professions. Cependant l'État et la société, prise en corps, n'ont pas un médiocre intérêt à ce que de saines notions sur l'agriculture, l'industrie, le commerce, se répandent et pénètrent dans la pratique : ce peut donc être un argent bien employé, dans l'intérêt de tous, que celui que l'État, des provinces ou des villes consacrent à subventionner des écoles professionnelles de ce genre, si les conditions économiques s'opposent à ce qu'elles puissent se soutenir par les seules ressources dont disposent des particuliers ou des associations privées. Au cas contraire, on ne voit pas de raison pour que l'État se charge de faire ce qui peut se faire sans lui, par le seul attrait d'un bénéfice légitime.

A l'égard des services publics, pour lesquels des connaissances d'un ordre spécial sont requises, il est naturel que l'État se réserve de donner, dans des écoles qui lui appartiennent, dans la mesure et de la manière qu'il juge convenables, les connaissances exigées de ses futurs employés. Il a ainsi bien plus de moyens de classer à leur juste valeur les sujets qu'il emploie; et les efforts de la concurrence privée n'aboutiraient, en général, qu'à perfectionner l'art de réussir dans les épreuves, aux dépens de la solidité et de la réalité de l'instruction. Aussi peut-on disputer sur l'utilité de confier tel service public à un ordre de fonctionnaires, et sur le genre de connaissances théoriques et pratiques qu'il convient d'exiger des fonctionnaires de cet ordre ; mais ce qu'on ne peut pas raisonnablement contester, et ce que l'on ne conteste guère, c'est l'utilité pour l'État d'avoir des écoles spéciales, du moment qu'il est admis que tel service public, pour lequel il faut une instruction spéciale, sera remis aux mains d'un ordre spécial de fonctionnaires.

Revenons à l'instruction universitaire proprement dite, et voyons comment, en ce qui la concerne, l'influence des mœurs et des institutions sociales est plus particulièrement sensible. Figurons-nous un pays où l'aristocratie ait conservé toute sa force et tout son prestige, et où elle tienne à justifier ses prérogatives par la solidité des connaissances et l'éclat du talent : cette aristocratie ne se contentera pas de l'instruction qui peut s'acquérir dans les années passées sous la férule du maître; elle voudra préluder à la vie du monde et des affaires par des études faites à un âge qui comporte à la fois plus d'application et plus de liberté ; en un mot,

il sera d'usage que la jeunesse aristocratique fasse, loin du tourbillon du grand monde, dans un monde à part auquel elle donne le ton, des cours variés sur les diverses branches du haut enseignement. De là, bien des fredaines et des occasions de désordre, mais de là aussi bien des occasions de cultiver et de mettre en relief des facultés brillantes. En tout cas, ce seront des conditions favorables à la conservation d'un enseignement universitaire, dans le propre sens du mot.

Supposons encore un pays pauvre, par comparaison avec celui dont nous parlions d'abord, où les mœurs aient conservé plus de simplicité et de naïveté : et nous comprendrons encore comment une nombreuse population d'étudiants, appartenant cette fois aux classes moyennes de la société, chez qui la frugalité de la vie se joint, quand il le faut, à l'attrait pour les travaux de l'esprit, pourra se presser dans des centres universitaires et se livrer par goût aux études spéculatives, tout en faisant la part des études professionnelles dont elle attend ses moyens d'existence.

Telles ne sont point les conditions chez nous. Jamais notre jeune noblesse, quand nous en avions une, n'a connu autre chose que la guerre et la cour; et dans de plus modestes conditions, on n'a jamais pu persuader à des étudiants de sang gaulois qu'ils dussent s'imposer des privations, prendre sur leur temps ou sur leurs plaisirs pour se perfectionner dans le grec ou pour creuser des systèmes de métaphysique. Toujours ils ont regardé le temps passé au collége comme bien suffisant pour s'occuper des choses qui ne servent pas dans une profession; et il leur a semblé qu'ils avaient assez à faire d'étudier la théologie, le droit, la médecine, quand

ils voulaient être gradués en théologie, en droit, en médecine. D'ailleurs, les circonstances ont mis obstacle à ce qu'il se formât chez nous des Universités complètes, dont les Facultés placées côte à côte se prêtassent un appui mutuel ; et la capitale a pris de bonne heure un trop grand accroissement pour que les écoles du haut enseignement, malgré leur importance, y pussent acquérir cette importance relative qui donne aux villes universitaires des autres pays leurs mœurs et leur physionomie propres.

Tout cela a donc fait que l'enseignement des Facultés qu'on peut appeler professionnelles, a pris chez nous un cachet plus professionnel ; et que, d'autre, part le haut enseignement littéraire et scientifique, quand il ne s'est pas adressé à des savants ou à de futurs savants de profession, s'est transformé en un enseignement mondain, tenu d'être brillant, sous peine de tomber dans l'insipide médiocrité. De là cette singularité, que l'enseignement que nous continuons d'appeler supérieur, parce qu'il se donne dans les Facultés, est obligé le plus souvent de rester au-dessous, quant au niveau scientifique, de l'enseignement que nous appelons secondaire et qui est donné dans les hautes classes de nos lycées. On a des cours de littérature ancienne où il faut sauver par toutes les grâces du langage, par toutes les finesses oratoires la citation de quelques lignes, de quelques mots de latin ou de grec ; on a des cours de physique où rien n'est épargné pour l'effet agréable des expériences, mais où l'on n'oserait écrire, ni surtout discuter une formule trigonométrique : car on a affaire à un auditoire auquel il faut plaire, et de qui l'on ne peut raisonnablement attendre une application fatigante.

CHAPITRE XI.

DU RÉGIME DES EXAMENS ET DES CONCOURS.

L'instruction primaire se prouve d'elle-même, comme toute instruction usuelle et pratique; pour s'assurer qu'un homme sait lire, le meilleur moyen est de lui donner un livre à lire; l'unique moyen de le préparer à une semblable épreuve sera de lui apprendre effectivement à lire, et personne ne songera à faire à ce sujet une distinction entre le préparateur et le maître. De même pour le calcul, pour l'écriture, pour l'orthographe, pour la connaissance pratique d'une langue. Au contraire, pour donner à un jeune homme le diplôme d'instruction juridique ou médicale, à l'aide duquel il pourra être magistrat ou médecin, on ne se contente pas de lui faire subir un examen: on exige, et avec grande raison, qu'il produise des inscriptions, des certificats d'assiduité, constatant qu'il a régulièrement suivi son cours d'études juridiques ou médicales. C'est que les gens du métier savent combien, par la force des choses, les résultats d'un examen sont incertains. Un examen est nécessairement fort superficiel, sans quoi le temps et la patience des examinateurs, les forces et la mémoire de l'examiné n'y suffiraient pas. Comment concentrer en quelques heures les matières de plusieurs enseignements prolongés chacun pendant plusieurs années? Comment se préparer à répondre passablement sur l'immensité de questions auxquelles ces enseignements donnent lieu? Le

hasard aura une grande part au succès comme à la défaite, et la défaite est presque inévitable si l'examinateur tient rigueur au candidat. Il faut donc que, tout en ayant l'air de demander beaucoup, il se contente effectivement de très-peu: et c'est alors qu'interviennent ces observateurs qui se rendent compte et qui rendent compte aux candidats de ce dont chaque examinateur a l'habitude de se contenter, des questions qu'il affectionne, des réponses qui le disposent favorablement, et de la juste dose d'instruction qui suffit pour être reçu, ou du premier coup, ou du moins par grâce, après un ou deux essais malheureux. Et c'est par suite de cette observation que bientôt la foule se contenterait d'une préparation spéciale pour les examens, très-superficielle et très-insuffisante comme garantie de savoir, si l'on n'exigeait la fréquentation effective des cours.

En effet, il n'y a pas moyen d'admettre qu'un jeune homme un peu intelligent, un peu laborieux, de temps à autre interrogé par ses maîtres, suive pendant plusieurs années des cours intéressants, faits par des professeurs habiles, très-utiles pour l'état qu'il se propose d'embrasser, sans qu'il s'imprègne à divers degrés d'une foule de connaissances que peut-être sa mémoire ne retrouvera pas au moment même de l'examen, mais qu'au fond il possède et qu'il retrouvera à tête reposée, à l'aide de la méditation et des livres, quand le besoin s'en fera sentir. L'examinateur tient compte de tout cela, surtout s'il a eu le candidat pour élève et s'il a pu juger de son travail et de ses forces. Il peut se montrer paternel, sans que son suffrage bienveillant fasse fléchir le niveau des études et cesse de donner à la société les garanties que celle-ci réclame.

A plus forte raison ces considérations s'appliquent-elles à l'instruction secondaire, laquelle exige une bien plus longue suite d'études, qui se succèdent et se superposent, en s'effaçant ou en se masquant partiellement. Que de dispositions intellectuelles prises, que de germes déposés durant ce laps de temps, et qu'un rapide examen n'est nullement propre à faire apercevoir! Aussi, pendant longtemps, n'a-t-on regardé le certificat de *maturité*, ou le certificat d'études classiques, délivré par les professeurs eux-mêmes, à la fin des études classiques et après un examen sommaire, que comme un épouvantail pour prévenir la trop grande dissipation et la négligence obstinée. Jamais un tel certificat n'était ni ne devait être refusé à celui que ses régents connaissaient pour avoir été ce qu'on appelle un bon écolier, ou du moins un écolier passable, quels que fussent d'ailleurs les résultats aléatoires de l'examen. La véritable garantie consistait dans la suite régulière des études classiques, nullement dans l'examen final.

Si l'examen sur les matières si variées et parfois si subtiles de l'enseignement classique est rigoureux, il désole les familles et frappe d'une note d'exclusion un jeune homme dont le sort ne doit pas dépendre d'une ligne de grec ânonnée, ou de la plate réponse faite à une question de philosophie, qui peut-être paraîtrait impertinente à plus d'un philosophe. Si l'examen est indulgent, il ne laisse plus subsister, dans nos mœurs actuelles, qu'un fantôme d'instruction classique. La grande affaire étant alors de se préparer à un examen, ce qu'on peut faire par des moyens moins coûteux, plus expéditifs et même plus sûrs que ceux d'un enseignement classique, institué originairement dans un autre but intel-

lectuel et moral, les études classiques se trouveront délaissées dans ce qu'elles ont d'élevé et de fortifiant. D'un autre côté, comme le savoir que l'examen a constaté ne trouve pas d'application pratique après l'épreuve passée, et qu'une préparation artificielle ne laisse pas de traces subsistantes, on s'habitue à n'y voir qu'une formalité gênante qui ne se rattache plus, à ce qu'il semble, qu'aux préjugés d'un pédantisme suranné.

Dans l'enseignement supérieur, on a grand soin de ne pas renvoyer les jeunes gens, pour l'obtention de leurs grades, à une épreuve unique et finale. Les examens sont espacés pendant la durée du cours d'études, et toujours proportionnés au degré de développement présumé des connaissances techniques du répondant. On n'interroge pas sur les deux premiers livres du Code civil un étudiant de première année, comme on interroge un étudiant de troisième année sur la matière des contrats. Cette sage gradation est possible, parce que l'étudiant est astreint à suivre régulièrement les cours et qu'il est interrogé par ses professeurs : mais, en fait d'études secondaires, il faut bien que tout soit renvoyé à un examen final, puisqu'on veut justement que l'épreuve finale dispense de l'obligation de suivre tels établissements, de s'asservir à tel plan d'études. D'ailleurs, l'expérience a fait voir qu'en scindant l'examen final et en abaissant l'âge des candidats admissibles à une première épreuve, on ne faisait que pousser à une plus radicale désorganisation des études, en substituant plus tôt la préparation d'un examen et le calcul de ses chances, à la foi dans la parole du maître et à l'accomplissement naïf des devoirs d'écolier.

Or, du moment qu'un examen final, sur l'immensité

des matières qui figurent à doses diverses dans l'enseignement secondaire, attend l'écolier à la fin de son cours classique, il faut bien qu'au moins la dernière année du cours soit principalement employée à tout repasser, à tout revoir, à se fortifier sur tous les points vulnérables; et ils sont en grand nombre, puisque l'expérience a montré qu'on n'a pas tort d'y comprendre jusqu'à l'orthographe. Comment supposer qu'en outre de cette tâche, on pourra suivre fructueusement des cours sur des matières nouvelles, un cours de philosophie, un cours de mathématiques, un cours de physique? Ce n'est là, après tout, qu'une moindre partie du programme, et l'on s'en tirera comme on pourra à l'aide d'un manuel. Voilà donc déjà la dernière année du cours classique, l'année des hautes études, celle qui devrait servir de couronnement aux autres, qui se trouve effectivement rayée du programme. On s'accoutumera à ne pas la suivre, ou à ne la suivre que par pis-aller, lorsqu'on aura échoué à l'examen, à la fin de l'année qui précède. En fait, ce ne sera plus la dernière, mais l'avant-dernière année du cours classique qui deviendra l'année de préparation. Inutile d'en dire davantage pour achever de décrire la marche de la maladie.

Ce que nous avons dit de la difficulté de constater par un examen les résultats de l'enseignement secondaire ne s'applique pas sans doute avec la même rigueur à toutes les *facultés*, à toutes les parties de l'enseignement. Que l'on prenne un auteur grec ou latin des plus faciles et qu'on le fasse expliquer à l'ouverture du livre, on verra bien si le candidat sait assez de grec ou de latin pour en comprendre le sens, et il n'y aura pas de préparation possible, autre que celle qui consiste

à donner effectivement dans cette mesure l'intelligence des langues grecque ou latine. Mais, en procédant ainsi, il faudrait mettre de côté ces grands poëtes, ces grands prosateurs qui font la gloire des lettres anciennes, et dont on veut au moins que des échantillons figurent à l'examen, comme ils figurent dans les exercices du collége. De là l'obligation d'indiquer à l'avance une liste des morceaux sur lesquels l'explication portera, sur lesquels la préparation se concentrera, et de là aussi, pour les examinateurs, l'obligation morale de venir en aide au candidat, dans une mesure toujours incertaine. L'influence de la préparation artificielle et le caractère aléatoire de l'épreuve s'appliquent ainsi, même à ce qui semblerait exclure la préparation artificielle et comporter une épreuve décisive.

En tout cas, comme nous avons eu déjà l'occasion de le remarquer, il y a des matières telles que la philosophie, pour lesquelles, au point de vue de l'examen et d'un examen de cinq minutes, la préparation artificielle et mnémonique donne au candidat les garanties suffisantes, si même elle ne lui en donne plus que des études longuement et sérieusement faites. Et quand on lui demandera de porter pendant cinq autres minutes un jugement littéraire sur quelque grand écrivain, sur l'une de ses œuvres capitales que presque toujours il n'a pas lue, n'est-il pas évident qu'on le sollicite à prendre dans un manuel et à se mettre dans la mémoire le jugement tout libellé, au risque, si on le presse, de faire bon marché du dispositif et des motifs.

Toute cette partie des exercices du collége, qui a pour but de former lentement le style, le goût de l'élève, comment pourra-t-elle être représentée dans l'examen final?

Les résultats n'en seront manifestés, ni par l'explication péniblement improvisée de quelques lignes de texte, ni par les réponses à quelques banalités de rhétorique.

On s'habituera donc à négliger, dans le cours des études, tout ce qui ne saurait être représenté dans l'examen final, et le degré d'importance qu'on attachera à d'autres choses sera fixé, non en raison de leur valeur intrinsèque ou de leur utilité pédagogique, mais en raison de leur influence sur l'épreuve finale, telle qu'elle résulte des règlements en vigueur, et telle que l'observation l'a bien vite fait connaître. De cette manière, tous les établissements d'instruction secondaire seront contraints d'imiter plus ou moins les procédés des préparateurs, et les établissements soumis à la direction la plus consciencieuse ou les plus contenus par une surveillance officielle, ne seront pas ceux qui s'achalanderont le mieux par leurs succès dans l'épreuve qui fait la principale, sinon l'unique préoccupation des familles. Vainement l'autorité imposera-t-elle des programmes d'études en expliquant bien qu'on ne doit pas les confondre avec les programmes d'examen : il faut que ceux-ci maîtrisent les autres et deviennent effectivement les régulateurs des études.

On a supposé que des épreuves écrites offriraient moins de prise au hasard et à la préparation que les épreuves orales, et l'on s'est conformé à un usage généralement adopté en fait d'examens et de concours, en les plaçant au seuil de l'examen, à titre d'épreuves épuratoires. On en attendait des merveilles, et elles n'ont point empêché les progrès du mal dont on se plaignait. On n'a pas tardé à préparer aux épreuves écrites, à la version, au discours latin, comme on pré-

parait aux épreuves orales. Il serait trop minutieux d'expliquer comment les épreuves écrites, sans être affectées des mêmes chances que les épreuves orales, ramènent par d'autres côtés l'influence du hasard, surtout à cause de la rapidité avec laquelle doivent être conduites des opérations qui s'appliquent à de nombreuses séries de candidats, la plupart étrangers à la localité où se fait l'examen. Il y a du fait observé une raison supérieure à ces explications de détail : c'est que, n'importent la nature des épreuves et les dispositions personnelles des juges, le diapason des juges fléchit nécessairement avec le diapason des candidats. Quand la proportion des ajournements a atteint le chiffre de 50 ou 55 pour 100, les juges sentent bien qu'il faut s'arrêter et qu'on ferait casser la corde en voulant la tendre davantage. Ils admettent en gémissant, vu la dureté des temps, des candidats dont ils rejeteraient la moitié, s'ils ne se sentaient les mains liées. Il faut aussi tenir compte au malheureux candidat, de la persévérance avec laquelle il s'est présenté quatre, cinq, six fois à l'épreuve. En face d'une volonté si tenace, d'arrangements de famille qui paraissent tellement arrêtés, il faut bien finir par lever un véto qui, après tout, dans de pareilles conditions, ne peut être qu'un véto suspensif. Quand les choses en sont à ce point, il est clair que, plus l'épreuve écrite aura écarté de candidats, plus il faudra se montrer indulgent dans l'épreuve orale, et, en général, que toute mesure prise pour tendre une corde qui paraît trop relâchée, forcera à en relâcher d'autres. On verra ainsi la proportion moyenne des admissions aux ajournements varier fort peu, nonobstant la succession des régimes et la diversité des combinaisons réglementaires.

Donc si, par des causes quelconques, indépendantes de l'institution du diplôme final, il y a tendance à l'affaiblissement progressif des études, le remède à ce mal ne pourra se trouver, ni dans des recommandations générales de sévérité que l'autorité adresserait aux juges, ni dans des règlements dont les combinaisons tendraient à accroître les difficultés de l'épreuve. A plus forte raison ne faudra-t-il pas compter sur l'efficacité de semblables mesures, si (comme nous croyons l'avoir démontré) l'institution même du diplôme final est une cause interne dont l'influence délétère s'ajoute à celle des causes extérieures.

Plus l'autorité qui réglemente veut s'éloigner, en fait d'études secondaires, de ce système paternel dont on se trouve si bien, contre lequel personne ne réclame à propos des études supérieures et professionnelles; plus elle s'arme de précaution contre l'arbitraire des juges en suspectant, tantôt leur partialité, tantôt leur indulgence; plus elle multiplie les tirages au sort, les sections d'examen, les suffrages partiels, en fixant elle-même la valeur de chaque combinaison de suffrages; plus elle introduit dans l'épreuve l'élément aléatoire qui, de quelque manière qu'on l'y introduise, doit finalement l'envahir. Aussi, ce que de tels règlements ont le mieux infusé aux écoliers, c'est un certain sentiment instinctif et pratique des lois de la probabilité. L'écolier sait bien, quoiqu'on veuille quelquefois lui prêcher le contraire, que le meilleur moyen de multiplier les chances de succès, c'est de multiplier les épreuves. Admettons (ce qui déjà n'est vrai que sous certaines réserves) qu'un candidat hâtivement préparé ait aujourd'hui moins de chances de réussir que s'il prolongeait d'un an

ses études régulières : il faut bien reconnaître qu'à moins de nullité absolue, il aura plus de chances en se présentant trois fois dans cet intervalle d'un an, que n'en a, dans une seule épreuve, celui qui attend un an pour se présenter avec une préparation meilleure. Il aura tenté le sort trois fois au lieu d'une, et avec un peu d'algèbre il établirait mathématiquement son calcul : mais, à défaut d'algèbre, l'expérience se charge de démontrer la chose. Le calcul réussit surtout, comme de juste, aux élèves les plus forts de la classe, et par conséquent, les classes supérieures ne contiennent plus la crème, mais le résidu des classes inférieures ; de sorte que l'infériorité des candidats qu'elles envoient à l'examen en devient d'autant plus sensible et d'autant plus propre à favoriser la désertion des classes supérieures. Il ne reste plus, pour servir de contre-poids à ce calcul, que l'amour-propre qui fait désirer de subir plus honorablement les épreuves, amour-propre qui disparaît trop vite au milieu d'une cohue de candidats ; et ce n'est pas un des moins fâcheux effets du système que d'habituer de si bonne heure la jeunesse à supputer des chances et à les acheter au prix d'une légère taxe et d'un peu de honte. Cela neutralise l'effet de bien des belles maximes qu'on a pu lui faire expliquer dans Cicéron ou dans Sénèque.

— Nous passons à une question connexe, celle de l'influence qu'exerce sur l'instruction secondaire, dans quelques-unes au moins de ses branches, l'institution des concours pour l'admission aux écoles spéciales, destinées à recruter de certains services publics. De pareils concours ont pour objet direct d'obtenir la preuve que les candidats possèdent effectivement les connais-

sances élémentaires ou préliminaires, que suppose l'enseignement donné dans les écoles spéciales, et pour objet plus important encore, quoique indirect, de faire un choix des sujets qui ont donné des gages, par leurs succès dans des études difficiles, de leur aptitude à suivre avec fruit d'autres études, spéculatives ou techniques, qui ressortissent du même département intellectuel, ou qui mettent en jeu des facultés analogues.

Tant que la concurrence des candidats n'est que médiocrement excitée, comme c'était le cas dans les premières années de notre École polytechnique, la tâche de l'examinateur n'est pas bien difficile. Il démêlait bien vite, dans une classe de mathématiques, ceux qui montraient du goût et de l'aptitude pour les mathématiques, ceux qui répondaient avec intelligence, fallût-il venir en aide à leur mémoire chancelante. Comme la préparation n'avait exigé ni bien du temps, ni bien des frais, n'avait point trop détourné des autres études, la plupart des candidats évincés se rendaient promptement justice et cherchaient une autre carrière. Dans tous les lycées un peu importants se trouvait un professeur de mathématiques spéciales, renommé dans la province pour le nombre de candidats qu'il avait fait recevoir, très-connu des examinateurs qui lui accordaient leur confiance; et l'on n'avait pas encore inventé ces grandes écoles préparatoires de Paris, hors desquelles il n'y a point de salut.

Tout autres sont les conditions qu'imposent la grande concurrence des candidats et surtout la funeste persévérance qui en est la suite inévitable. Un examinateur unique ou un jury d'examinateurs ne peuvent pas attribuer des numéros à plusieurs centaines de candidats

sans inventer pour leur propre compte des procédés artificiels de classement et de numérotage : car, si c'est la nature qui produit des esprits supérieurs et des esprits vulgaires, ce n'est pas la nature qui donne le n° 159 plutôt que le n° 160. Or, du moment qu'il entre dans l'épreuve quelque chose de systématique et d'artificiel, on peut être sûr que la préparation s'en emparera, au préjudice du développement de l'instruction solide et des facultés naturelles. Si le candidat est ému ou troublé, tant pis pour lui : il faut bien que l'examinateur use des moyens d'élimination qui se présentent, et il lui serait par trop difficile de venir en aide à tous dans la même mesure. Il s'ingéniera, au contraire, à donner à ses questions un tour imprévu, et toutes ces questions, soigneusement notées, iront bientôt grossir le calepin des gens du métier. Une lutte s'établira entre les examinateurs et les préparateurs, lutte dans laquelle l'avantage doit finir par rester à ceux qui l'emportent par le nombre, par la continuité des moyens d'action, et que stimule le vif aiguillon de l'intérêt privé. Ou le champ de l'examen restera circonscrit et l'examen tournera à la subtilité, car l'examinateur est de nos jours pour le professeur de mathématiques ce que les sophistes grecs étaient pour les géomètres leurs contemporains ; ou bien, par réaction contre cet esprit de subtilité, on se rejettera sur l'étendue et la diversité des matières pour créer des moyens d'élimination, auquel cas l'instruction, devenue mnémonique, ne fournira plus les garanties d'aptitude que l'on doit principalement rechercher. Quelque système que l'on adopte, la préparation tendra à se centraliser dans des établissements spéciaux où l'on peut pratiquer en grand tous les moyens ingénieux et efficaces

de dresser les candidats à l'épreuve décisive. Quand les choses en sont à ce point, la préparation aux écoles spéciales se détache effectivement du système des études secondaires : il faut que le gouvernement l'abandonne à l'industrie privée, ou qu'il la concentre lui-même dans quelques-uns de ses établissements qu'il aura choisis pour cela. Encore n'échappera-t-il pas à la singulière contradiction de payer des préparateurs pour faire prendre le change aux examinateurs sur la valeur réelle des candidats, et de payer des examinateurs pour déjouer les artifices de ses préparateurs.

Les mauvaises conséquences de ce régime tiennent à deux causes principales. D'une part, les élèves médiocres, à force de doubler et de tripler les cours, finissent par acquérir, dans un examen où la mémoire a toujours une grande part, de l'avantage sur ceux qui l'emportent de beaucoup par les dispositions naturelles. On s'en aperçoit bien vite à l'École polytechnique, où le premier classement intérieur bouleverse si souvent le classement résultant de la liste d'admission, sans qu'il y ait pour cela le moindre reproche à faire à ceux qui ont dû dresser la liste d'admission avec les éléments dont ils disposaient. D'un autre côté, les familles ont une disposition à se ménager un plus grand nombre d'examens à passer, et par conséquent plus de chances de réussite, en avançant l'époque où le jeune candidat sera sevré des études communes et soumis à une préparation spéciale, sans considérer si elles ne nuisent point, par cette *sélection* précoce, non-seulement à l'éducation générale du candidat, mais même à des facultés spéciales dont l'heure de développement n'est pas encore venue.

Donnons une idée de ces exigences, et prenons un

enfant que sa famille destine à l'École navale. A la rigueur, un sujet intelligent pourrait acquérir en un an les connaissances mathématiques exigées d'un aspirant à l'École navale, et deux années devraient suffire pleinement pour des sujets ordinaires, qui ne commenceraient pas prématurément l'étude des mathématiques. Mais le père de famille ne raisonne pas ainsi : il voudra que son fils commence à onze ou douze ans l'étude des mathématiques, et, d'après cela, le chef d'établissement se verra obligé d'organiser des cours préparatoires comprenant quatre années de mathématiques. Cet élève arrive à sa dernière année et n'est pas reçu; mais, il reste la ressource, dont on use souvent, de ressasser derechef pendant un an ou deux un cours de mathématiques, en vue de l'admission à l'École militaire. On comprend bien qu'il n'y a pas de vocation mathématique qui puisse résister à un pareil régime et que les professeurs de Saint-Cyr ou ceux du *Borda* ne tardent guère à s'en apercevoir. Cependant il faut bien que ce régime soit celui des établissements qui ont pour but principal de préparer à l'École navale, et que l'autorité se prête à organiser quelque chose d'approchant dans ceux des lycées, pour lesquels les aspirants à l'École navale forment une partie importante de la clientèle.

Il n'en est pas des critiques auxquelles donne lieu l'institution des concours pour les écoles spéciales, comme de celles qui s'adressent à l'examen final connu sous le nom de *baccalauréat*. On peut, nous pensons même qu'on devrait supprimer le baccalauréat, et il ne saurait être question de renoncer aux concours pour le recrutement des écoles spéciales. L'institution du concours est populaire de sa nature; elle implique l'idée de

ce succès par le mérite seul, qui flatte tant nos sentiments de justice et nos sentiments d'égalité. Seulement il n'est pas mal que l'attention soit appelée sur les obstacles pratiques qui surgissent, en cette rencontre comme en tant d'autres, dans le passage du monde idéal au monde des réalités. A coup sûr, le père qui peut payer pendant plusieurs années de suite un gros prix de pension a, toutes choses égales d'ailleurs, plus de chances qu'un autre de faire entrer son fils à l'École polytechnique; mais il se peut que le jeune homme pauvre ait été si bien doué par la nature, qu'il force du premier coup les barrières et qu'il prenne son rang; ce qui ne serait pas arrivé, au moins si facilement, sans l'institution du concours. Si le concours n'assigne pas toujours le meilleur rang au plus capable, il exige que le candidat paye de sa personne d'une manière ou de l'autre, et il exclut les nullités absolues dont l'intrusion pourrait être le résultat de la faveur, de la finesse ou de l'intrigue. Puisque le concours en toutes choses tend à prévaloir au sein des sociétés à la fois très-démocratiques et très-réglementées, comme il a prévalu de si bonne heure à un autre bout du monde dans la société chinoise, il faut bien que nous nous rendions compte, par l'expérience même, de ce que l'institution du concours peut donner et des inconvénients qu'elle entraîne avec elle.

Elle doit substituer en toutes choses la préparation pour le concours à la préparation pour la fonction, c'est-à-dire à l'*apprentissage*, ce mot étant pris dans son acception à la fois la plus étendue et la plus relevée: en revanche, elle nous préserve de ceux qui manqueraient à la fois de préparation et d'apprentissage, ou qui auraient échoué dans l'une et dans l'autre. Elle doit développer

de préférence tout ce qui se prête le mieux au mécanisme d'un triage systématique, tout ce qui introduit, par les combinaisons du hasard ou autrement, des distinctions tranchées là où la nature des choses n'avait mis que des nuances pâles et difficilement discernables. Si l'on mettait au concours les places de substitut, on serait bientôt amené à chercher des sujets de composition et d'argumentation dans les subtilités et les archaïsmes du droit romain; si l'on mettait au concours les places de sous-préfet, on serait conduit à les prendre dans les questions les plus délicates de la compétence administrative. Ce n'est pourtant pas là ce qu'il y a de plus important pour faire un bon magistrat ou un bon administrateur: mais il faudrait bien faire un choix impartial entre beaucoup de concurrents, et choisir en conséquence l'épreuve qui se prête le mieux à une épuration préalable, puis à une classification finale dans lesquelles, autant que possible, l'arbitraire n'entre pour rien. Soyons sûrs que dans cette hypothèse nous verrions bien vite ouvrir des cours où l'on se chargerait d'apprendre les moyens de devenir substitut ou sous-préfet. Cela ferait arriver aux hauts emplois quelques sujets rares qui n'auraient pas même besoin de ces moyens factices pour briller dans un concours, en même temps que cela exclurait quelques élégants jeunes gens que leur nom recommande, et qui ne pourraient se résigner à l'ennui d'une préparation laborieuse. En serions-nous, en moyenne, mieux jugés et administrés? Ce n'est pas la question qu'il s'agit d'examiner dans ce chapitre.

CHAPITRE XII.

DU RECRUTEMENT DES MAITRES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.

Il faut bien que ceux dont la profession doit être d'élever et d'instruire les autres, reçoivent eux-mêmes une éducation et une instruction assorties à leur future profession. Si l'institution des examens et des concours exerce une influence sur l'éducation commune, elle ne manque pas d'en exercer une du même genre sur la préparation des instituteurs eux-mêmes. La théorie et la pratique, l'instruction proprement dite et la véritable instruction professionnelle ou l'apprentissage, se rencontreront, se combineront, se combattront à propos de la formation des maîtres, comme sur le terrain de l'éducation commune. Par conséquent, toutes les question dont nous nous sommes occupé se représentent avec des traits nouveaux et plus accentués, lorsqu'il s'agit du recrutement du professorat, ou bien de *l'enseignement de l'enseignement*. Nous dirions que ces questions reparaissent *élevées à leur seconde puissance*, si l'on n'avait déjà trop souvent mis au service d'une métaphysique obscure cette métaphore algébrique, dont il serait peut-être difficile de trouver ailleurs une aussi juste application. Quoiqu'il y ait bien des différences entre les conditions requises pour tenir une école de village et celles qu'exige l'occupation d'une

chaire de rhétorique ou de mathématiques spéciales, nous réunirons dans le même chapitre ce que nous avons à dire sur le recrutement de l'enseignement primaire et sur celui de l'enseignement secondaire, afin de mieux faire ressortir les analogies qui l'emportent encore sur les différences.

§ 1er. *Du recrutement des instituteurs primaires.*

Parlons d'abord du recrutement des instituteurs primaires. On doit certainement se proposer de leur donner des connaissances qui excèdent celles qu'ils seront chargés de répandre dans des écoles de campagne ; et l'instruction qu'ils reçoivent doit participer des caractères de l'instruction secondaire ou supérieure, en ce sens qu'elle excède, relativement à eux, les stricts besoins de la pratique. Mais il faut relever leur dignité personnelle sans les enfler de leur demi-savoir; et à cette fin il convient que l'enseignement qui leur est donné conserve un cachet d'utilité pratique, sinon pour eux en leur qualité d'instituteurs, du moins pour la société ou pour les hommes en général. Ainsi, il est bon que l'instituteur ne soit pas tout à fait étranger à l'histoire de son pays; qu'il ait quelque notion des principes les plus élémentaires de la physique; qu'il sache, par exemple, ce que c'est qu'un baromètre et un thermomètre. Il convient qu'il puisse faire les fonctions de secrétaire de mairie, aider le maire dans la tenue des registres de l'état civil; et il n'est guère moins utile qu'il sache assez d'arpentage pour aider les paysans à vider pacifiquement leurs contestations de bornage. Sans en faire un de ces *clercs mineurs* auxquels la primitive Église donnait les noms d'*acolytes* et de *chantres*,

il est à propos qu'il sache le plain-chant, et que dans celles de nos provinces où le sens musical est plus développé, comme en Alsace, il puisse toucher un orgue et diriger des exercices de musique vocale. Sans en faire un théologien, on doit désirer qu'il connaisse les fondements de sa religion, un peu mieux que l'enfant des campagnes ne les connaît par la fréquentation du catéchisme, jusqu'à l'époque de la première communion. Tel est le but ou l'un des buts de la fondation des *écoles normales primaires :* la sage direction de l'enseignement donné dans ces établissements est l'un des points qu'il convient le plus de recommander à l'autorité scolaire; il faut qu'elle le contienne dans de justes limites, et pour cela qu'elle soit toujours en garde contre des tendances d'autant plus promptes à se reproduire, qu'elles proviennent d'un excès de zèle. En principe, la grammaire et l'arithmétique raisonnée doivent faire le fonds de l'enseignement théorique donné aux futurs instituteurs; et l'on doit tenir à ce que cet enseignement fondamental soit donné par des maîtres *internes*, exclusivement attachés à l'établissement, sortis eux-mêmes, autant que possible, des écoles normales primaires, consacrés pendant toute leur vie à l'enseignement primaire et fortement imbus du caractère pratique de cet enseignement. Il ne faut pas que, sous prétexte de donner aux élèves-maîtres une teinture de l'histoire de leur pays, on remonte aux guerres puniques et aux guerres médiques; il ne faut pas que des notions de physique entraînent l'appareil d'une Faculté au petit pied, des collections, des instruments, des laboratoires; il ne faut pas qu'à propos de tenue des registres de l'état civil, on fasse un cours de droit civil, ni se piquer de

mettre dans de petites leçons d'arpentage toute la sévérité de la géométrie d'Euclide. Hâtons-nous d'ajouter que, lorsqu'il y a eu excès en ce genre, l'excès venait moins des hommes du métier que du zèle des philanthropes qui offraient de se charger eux-mêmes de quelques-unes des branches de l'enseignement, ou du zèle des amateurs introduits dans les commissions d'examen, et aux exigences desquels il fallait bien que l'enseignement s'accommodât [1].

Plusieurs fois il a été question d'introduire dans les écoles normales primaires un enseignement *pratique* de l'agriculture, comme déjà l'on y a introduit un petit cours pratique de greffe et de taille des arbres. Les difficultés sont grandes à marier deux enseignements professionnels pour deux professions aussi disparates que celles d'agriculteur et d'instituteur, dont chacune absorbe l'homme tout entier. La durée triennale du cours n'y suffirait pas ; les dépenses d'un train d'agriculture sont considérables ; il faudrait renoncer à tirer parti des dépenses déjà faites pour installer les écoles normales dans des villes où il est plus facile de réunir des maîtres et d'exercer la sur-

[1] Je me rappelle qu'on me citait, dès 1837, cette question posée à un élève-maître : « Quelle différence y a-t-il entre une *ascension droite* et une *ascension oblique ?* » Le pauvre garçon ne connaissait et ne devait connaître que la fête de l'*Ascension*. Notez qu'aujourd'hui nos astronomes de profession auraient besoin de recourir à des livres qu'ils ne lisent plus guère, pour se remettre en mémoire ce qu'on entendait dans la vieille astronomie par *ascension oblique*. A la vérité, la notion d'*ascension droite* est restée aussi élémentaire en cosmographie que la notion de longitude en géographie ; et une *ascension droite* suppose apparemment une *ascension oblique*. Qui connaît l'une devrait, ce semble, connaître l'autre, ne fût-ce que pour se rendre compte de l'expression technique qu'il emploie. Ainsi en avait jugé notre ingénieur : et voilà l'inconvénient des examens qui portent sur des *notions*.

veillance des autorités scolaires. D'un autre côté, si l'agriculture n'est qu'un accessoire dans l'éducation des élèves-maîtres, et s'ils ne doivent être plus tard, au milieu des populations rurales, que des raisonneurs en agriculture, ils deviendront bien vite l'objet des railleries du paysan malicieux; ils nuiront plus qu'ils n'aideront à la diffusion des bonnes pratiques et à l'extirpation des préjugés routiniers.

Nous n'avons encore rien dit de ce qui doit faire, à ce qu'il semble, la substance et la moelle de l'enseignement des écoles normales primaires, à savoir de l'enseignement des méthodes, des procédés à l'aide desquels les futurs instituteurs gouverneront leurs classes, formeront leurs élèves, leur inculqueront les connaissances, les pratiques dont se compose l'instruction primaire : en un mot, nous n'avons rien dit du cours de *pédagogie*. C'est que nous nous rappelons le temps où nous avons visité toutes les écoles normales primaires distribuées sur le sol de la France, et où nous étions partout frappé du peu d'importance réelle du cours *théorique* de pédagogie. Dans les classes de philosophie de nos colléges, on fait aussi une ou deux leçons sur la *méthode*, pour apprendre aux écoliers : 1° qu'il y a une méthode analytique et une méthode synthétique; 2° que la meilleure méthode se compose d'analyse et de synthèse. Les voilà bien avancés! On dit de même aux élèves des écoles normales primaires : 1° qu'il y a une méthode d'enseignement individuel, une méthode d'enseignement simultané, une méthode d'enseignement mutuel; 2° que la première méthode ne vaut rien du tout, que les deux autres ont du bon et du mauvais, et que le mieux est de savoir employer l'une et l'autre à propos. Quel profit

réel le novice peut-il retirer de ces banalités ou de ces pauvretés prétentieuses? Mais, quand un maître intelligent lui apprend, en même temps qu'à ses camarades, dans des exercices communs, répétés pendant trois ans de suite, à réformer son écriture, à se perfectionner dans la lecture, il l'initie par cela même aux meilleurs procédés pratiques pour enseigner aux élèves d'une classe à lire et à écrire. C'est là la bonne pédagogie; et la discipline ferme, la vie régulière, les habitudes laborieuses de l'école normale primaire, soutenues pendant trois années consécutives, sont aussi pour le futur instituteur le meilleur cours pratique de morale.

D'ailleurs on a exigé avec raison qu'il y eût dans chaque école normale primaire une classe primaire fréquentée par une cinquantaine d'enfants et où les élèves-maîtres fussent exercés à tour de rôle dans la pratique effective. J'ai vu à Dijon, sous la direction du respectable M. Thévenot, les soins d'une école communale de douze cents élèves remis aux élèves-maîtres de l'école normale, sans que leur instruction en souffrît : mais c'est une exception unique en France, due à l'une de ces merveilles de zèle, sur lesquelles il ne faut pas compter quand on fait des règlements généraux. Il suffit que l'école normale primaire ait toujours une école primaire annexée.

Quand on a voulu remplacer l'enseignement de l'école normale par un simple apprentissage ou stage pratique dans une école primaire, on n'a eu que de misérables résultats qui ont forcé d'abandonner le système. Et quand l'industrie privée a voulu faire concurrence à l'école normale primaire, en ouvrant des cours pour la préparation au brevet d'instituteur, l'école normale a toujours gardé sa supériorité, justement parce qu'elle

était une école où l'on s'occupait de former, c'est-à-dire d'*élever* des instituteurs, tandis qu'on ne s'occupait ailleurs que d'*instruire* ou plutôt de préparer à un examen. L'école normale et la commission pour la délivrance des brevets sont ainsi deux institutions qui se soutiennent l'une l'autre. La concurrence extérieure entretient le zèle à l'école normale, et l'école normale maintient le diapason de l'examen, qui autrement devrait fléchir avec la force moyenne des candidats.

A l'origine de l'institution, beaucoup de bons esprits étaient d'avis qu'il devait suffire d'établir une école normale primaire par ressort académique; et ces ressorts comprenaient alors trois, quatre, cinq départements. C'était, semblait-il, le moyen de réduire notablement la dépense, de n'employer que des maîtres très-capables, d'augmenter l'émulation parmi les élèves. Cependant cette idée a dû être abandonnée, et ce n'est pas une des moindres preuves de la vitalité qu'a acquise si vite chez nous l'unité départementale, et du peu de consistance effective des souvenirs qui peuvent rester de l'ancienne unité provinciale. Les départements s'intéressent trop peu maintenant à un établissement dont le siége n'est pas dans le département même, et ne le subventionnent qu'à regret. Les départements compris dans une même circonscription militaire, judiciaire ou académique, dans ce qui représente communément une ancienne province, offrent souvent les plus grandes disparités quant aux conditions faites aux instituteurs primaires : ici ils sont pauvres, là ils jouissent d'une aisance relative. Élevés dans la même école, tous auraient voulu servir dans le département le plus favorisé, ou bien ils auraient ressenti plus péniblement l'infériorité de leur sort.

§ 2. *Du recrutement de l'enseignement secondaire.*

On se fait généralement une fausse idée de la nature des services que peut et que doit rendre une école normale destinée au recrutement de l'enseignement secondaire. On se figure qu'il s'agit principalement de propager des méthodes, des procédés de pédagogie, d'y donner la théorie de l'art d'enseigner, d'y exercer les jeunes gens par une pratique soutenue, objet d'une surveillance efficace. Il en pourrait être ainsi, au moins pendant quelque temps, s'il était question de créer de toutes pièces ou de naturaliser dans le pays un nouveau système d'instruction secondaire, ou bien encore de restaurer des études interrompues par une tourmente révolutionnaire; mais, lorsqu'un système d'enseignement secondaire en pleine vigueur fonctionne régulièrement, les procédés de cet enseignement ne sont un arcane pour personne. Après que des jeunes gens ont employé huit ou dix ans à parcourir le cycle des études secondaires et qu'ils ont eu affaire à une vingtaine de professeurs, le cadre général des méthodes leur est suffisamment connu : quant aux détails, il est bon de laisser une grande part à leur libre initiative; chacun les remplit selon la tournure de son caractère et de son esprit; l'enseignement secondaire ne se prête pas, comme l'enseignement primaire, à un mécanisme systématique.

Le principe qui domine dans toutes les branches de l'enseignement, c'est qu'il faut savoir plus que ce que l'on enseigne. Or, la hiérarchie de l'enseignement secondaire est celle qui offre le plus de degrés. Un honnête et studieux jeune homme, qui a achevé dans un lycée

ses classes de rhétorique et de philosophie, sait tout ce qu'il faut savoir pour professer la cinquième dans quelque petit collége communal; celui qui a fait ses mathématiques spéciales sera en mesure d'enseigner les éléments d'arithmétique et de géométrie. S'ils échouent, ce ne sera point par défaut d'instruction; ce sera plutôt par quelques défauts de jugement ou de caractère, défauts auxquels on ne remédie guère et que probablement la nourriture d'une école normale ne corrigerait pas.

Mais, comment formerons-nous pour les lycées, pour les colléges importants (quelque nom qu'ils portent), les professeurs de rhétorique, de philosophie, de physique, de mathématiques spéciales? Comment reconnaîtrons-nous ceux que la supériorité des connaissances acquises et la trempe de leur esprit, résultat d'études prolongées, rendent propres à ces emplois? Nous avons, dans la hiérarchie des grades universitaires, un grade particulièrement destiné, comme l'origine même de son nom l'indique, à témoigner de cette capacité de donner un enseignement suffisamment relevé, quoique secondaire : c'est la *licence*, ès-lettres ou ès sciences. Or, comment aurons-nous des licenciés? Les connaissances supérieures, exigées pour la licence ès sciences ne s'enseignent pas dans les lycées, ou ne s'y enseignent pas avec les ressources de collections, d'appareils et d'expériences, avec les répétitions et les conférences qui permettraient à quelques élèves d'élite d'en tirer tout le fruit. Il n'en est pas précisément de même pour la licence ès lettres, du moins à ne consulter que les programmes officiels; et un lauréat du concours général de Paris, pourvu qu'il ne doive pas ses lauriers à la culture exclu-

sive d'une *faculté* au préjudice des autres, pourrait à la rigueur se présenter à la licence ès lettres : mais l'exception est fort rare, et plus les études d'*humanités* fléchissent dans l'enseignement commun, plus il devient nécessaire de former, en dehors de l'enseignement commun, des humanistes pour la licence et pour le professorat. Les Facultés de province auront la tâche ingrate de préparer à la licence un très-petit nombre de jeunes maîtres, obligés de consacrer la plus grande partie de leur temps au travail qui leur procure le pain quotidien; l'émulation, l'exemple, l'excitation et les ressources d'un grand centre scientifique leur manqueront absolument. Il faut donc que la libéralité de l'État intervienne, et qu'un grand séminaire, une grande école normale encourage les vocations, recueille les jeunes adeptes et développe toutes leurs facultés, grâce au concours des maîtres les plus habiles et de toutes les ressources scientifiques.

D'ailleurs, il en est de l'examen de la licence comme de tous les examens possibles. Il a ses côtés aléatoires et ne donne que des garanties équivoques, si on les compare à celles qui résultent d'un cours triennal d'études sévères, faites sous une discipline exacte, qui réprime et punit, même par l'exclusion, tous les manquements graves et toutes les défaillances prolongées. Le grade, à tout prendre, ne justifierait que de l'instruction : le séjour pendant trois ans à l'école normale fait connaître l'homme tout entier, ses qualités morales et ses imperfections, de manière qu'il puisse être employé là où ses bonnes qualités rendront le plus de services, où ses défauts auront le moins d'inconvénients. Rien n'est plus propre que l'école normale à entretenir parmi les fonc-

tionnaires de l'enseignement cet esprit de corps qui imite, sans le copier, l'esprit des anciennes corporations, en n'en retenant que ce qui est compatible avec l'esprit et les mœurs de nos sociétés modernes.

Enfin, la culture de l'école normale ne produira pas seulement des professeurs : elle ne manquera pas de mettre en relief les talents supérieurs de quelques sujets d'élite, appelés à cultiver les sciences pour les sciences mêmes, et à honorer par leurs travaux leur pays et l'école qui les a nourris. Quoi de plus convenable que d'unir par une communauté d'origine, par une camaraderie d'école, les hommes destinés à représenter dans les Académies la science inventive, et ceux dont l'ambition moins grande trouvera encore à se satisfaire honorablement dans les rangs du corps enseignant? Cela vaut bien mieux que l'action directement et officiellement exercée sur l'instruction publique par des savants devenus étrangers aux conditions et aux besoins de l'instruction publique. Et lors même que, par suite des tendances des sociétés actuelles, notre enseignement secondaire fléchirait en dignité scientifique, comme on a tant de motifs de le craindre, il serait encore de l'honneur d'une nation placée en tête du mouvement scientifique, que la pépinière de ses professeurs passât pour être et fût en réalité une pépinière de savants.

Y aura-t-il à l'école normale secondaire, comme dans les écoles normales primaires, un cours théorique de pédagogie? Conçoit-on des méthodes, des procédés techniques qui s'appliquent également à l'enseignement grammatical, à celui des belles-lettres, à celui de l'histoire, à celui de la philosophie, à celui des mathématiques, à celui des sciences physiques et naturelles; qui

conviennent avec des enfants de dix ans et avec des jeunes gens de dix-huit ans, dans une classe de cent élèves et dans celle qui n'en compte que cinq ou six ? A ce degré de généralisation et d'universalité, la pédagogie n'a quasi plus rien de technique; c'est le chapitre d'un traité de psychologie ou de morale, chapitre qu'on peut étendre jusqu'à en former un livre excellent à consulter, mais que tous les maîtres peuvent consulter et lire sans qu'il soit besoin, de ce chef, de l'appareil d'une école normale.

Y aura-t-il un établissement public d'instruction secondaire, un collége annexé à l'école normale secondaire, comme il y a une école primaire annexée à l'école normale primaire ? On voit de suite les difficultés d'exécution, si les élèves-maîtres devaient prendre à la direction des classes une part continue et active, et le peu d'utilité de les faire assister en simples spectateurs à des exercices qu'ils connaissent si bien par leur propre expérience. De quelque manière qu'on organise en ce genre un simulacre de stage ou d'apprentissage, il n'aura jamais qu'une faible importance dans une grande école normale secondaire dont le mode d'influence est tout autre. Ne mêlons pas les genres au risque de les abâtardir : laissons des professeurs se former, comme en effet il s'en forme un grand nombre, par l'apprentissage; et laissons-en d'autres se former d'une autre manière, développer leurs facultés dans d'autres sens par la nourriture de l'école normale.

Une question beaucoup plus grave se présente. Voilà des élèves qui ont achevé leur cours normal, qui sont pourvus du grade de licencié, que l'on a classés à leur sortie d'après l'ensemble des notes qu'ils ont obtenues :

les placera-t-on au vu de la liste de classement, sauf à placer après eux, ou concurremment avec eux et un peu à la merci d'influences accidentelles, des candidats pourvus aussi du grade de licencié, le plus souvent déjà essayés dans les rangs inférieurs de l'enseignement, mais qui n'ont point passé par l'école normale? Ou bien ouvrira-t-on ce qu'on appelle un *concours d'agrégation*, où tous ces candidats, tous ces licenciés de provenances diverses seront admis à mesurer leurs forces, de manière que les faveurs dans la distribution des emplois s'adressent de préférence au plus fort ou au plus heureux?

Nous disons que la question est très-grave; et en effet, du moment qu'un pareil concours est institué, le fait tant signalé par nous dans d'autres rencontres ne manquera pas de se produire : il faudra, de toute nécessité, que le cours normal devienne essentiellement une préparation au concours d'agrégation, et que, dans cette préparation, la licence ne figure plus que comme une étape. D'ordinaire, l'école normale aura encore l'avantage dans les concours, mais elle ne le conservera qu'au prix d'une lutte incessante qui menacera d'altérer, par certains côtés, les caractères de l'enseignement normal. Ce qui se prête moins bien au critère du concours, tiendra moins de place dans le concours et partant dans les exercices de l'école normale; d'autres parties, moins utiles pour le but pratique de l'enseignement, mais plus propres à un succès de concours, en ce qu'elles mettent en relief l'érudition, la sagacité, la curiosité, la subtilité scientifique, l'habitude des recherches, la pénétration et surtout la promptitude de l'esprit, acquerront une prépondérance parfois regret-

table. L'épreuve même de la leçon n'est qu'un simulacre en tant que leçon. Vainement prêche-t-on au candidat qu'il doit se figurer avoir affaire à des écoliers : on ne peut supposer qu'il se fasse illusion à ce point et qu'il ne comprenne pas qu'il s'agit surtout pour lui d'étaler son savoir devant des juges dont la réputation lui impose, et de flatter, s'il se peut, leurs goûts et leurs systèmes. Aussi verra-t-on d'anciens élèves de l'école normale, qui ont échoué dans leur premier concours, rentrer souvent dans l'arène avec moins d'avantage que leurs cadets, malgré la supériorité que devraient leur donner, et que leur donnent à d'autres égards, des succès effectifs dans la pratique de l'enseignement; et d'autre part on verra l'école normale, mère tendre pour les enfants qu'elle vient de nourrir de son lait, traiter presque en étrangers ceux dont le sevrage est de moins fraîche date.

Voilà des inconvénients très-réels, et pourtant ils ne sont pas, selon nous, de nature à faire renoncer aux avantages très-réels aussi, que procure l'institution des concours. C'est une puissante excitation qui doit élever, sinon le niveau scientifique des études, à peu près fixé par la société elle-même, du moins le niveau scientifique du corps enseignant. Grâce au concours, l'école normale ne peut plus être l'objet d'aucune jalousie. Il rejaillit de ces épreuves publiques, où l'élite du corps prend part, un lustre sur le corps tout entier, qui doit tourner à l'avantage même de l'institution et de son action générale sur la société Il y a plusieurs places dans la maison du père de famille; l'on n'a pas la prétention de demander aux concours d'agrégation le recrutement de toutes les places de l'enseignement : mais ils forment

une *tête* au corps enseignant, ce dont ne peuvent s'indigner que la médiocrité et l'intrigue. Les concours d'agrégation seraient donc une institution bonne à conserver, alors même qu'on ne pourrait plus lutter contre l'abaissement du niveau des études scolaires.

Que si l'enseignement intermédiaire sur les destinées duquel les circonstances rappellent sans cesse notre attention, venait à prendre une place de plus en plus considérable dans nos institutions scolaires, il ne faudrait point songer à le recruter par un concours d'agrégation dont l'essence est de pousser aux curiosités scientifiques, que justement on veut proscrire par l'institution de cet enseignement intermédiaire. On ne pourrait régulièrement recruter les maîtres de l'enseignement intermédiaire, ni parmi les jeunes gens qui n'auraient été soumis que pendant le court espace de quatre années au genre de culture que cet enseignement donne, ni parmi les jeunes gens façonnés dans les anciens colléges classiques dont on veut changer l'esprit, ni parmi les élèves-maîtres de la grande école normale secondaire, imprégnés de théories. Il faudrait donc instituer et maintenir d'une manière permanente, pour le recrutement dont nous parlons, une école normale ou des écoles normales, intermédiaires entre les écoles normales primaires départementales et la grande école normale secondaire. On ne pourrait créer dans celle-ci une section pour l'enseignement intermédiaire, sans une bigarrure choquante, tant que les concours d'agrégation donneraient le ton à l'école normale secondaire ; et l'on ne pourrait y supprimer la préparation aux concours, sans en faire fléchir le niveau ou tout au moins la réputation scientifique.

Quand le mouvement du personnel de l'enseignement secondaire, pour l'ensemble du pays, est centralisé comme il doit l'être chez nous, par des motifs évidents d'eux-mêmes ou qui seront expliqués, il faut bien qu'il n'y ait qu'une seule école normale secondaire et que les concours d'agrégation soient pareillement centralisés, de manière à corriger les inégalités de valeur des diplômes de licenciés, délivrés par des Facultés différentes. Reste la question du nombre des concours distincts à établir, pour correspondre aux diverses branches de l'enseignement secondaire. A cet égard encore, il y a un contraste digne de remarque entre les convenances pratiques du service de l'enseignement, et les exigences des savants de profession ou même de l'opinion publique, lorsque les circonstances la convient à se préoccuper, *taliter qualiter*, de la hauteur du niveau scientifique.

Il est bon, de l'aveu de tout le monde, de distinguer l'agrégation de grammaire de l'agrégation des lettres : car, les qualités d'un professeur de rhétorique diffèrent beaucoup de celles d'un professeur de grammaire, et sans cette distinction l'on fermerait la porte de l'agrégation à une foule de jeunes maîtres qui peuvent, par leur travail, dans un coin de la province, acquérir les connaissances techniques exigées de l'agrégé de grammaire, sans être à même de soutenir la lutte dans une espèce de tournoi littéraire, contre des antagonistes qui ont mis à profit les ressources de la capitale.

La question est bien plus controversable en ce qui concerne la spécialité des agrégations de philosophie et d'histoire. En effet, la délicatesse de ces deux enseignements, en tant qu'enseignements de collége, exige

que l'on ait égard dans le choix des professeurs, bien plus aux qualités générales de leur esprit et à certaines convenances extérieures, qu'à la profondeur de leurs études spéciales. Un jeune israélite qui entre à l'école normale, ne manque guère de se tourner de lui-même vers l'enseignement de la philosophie. Il y a dans toutes ces têtes un peu de Philon, de Maimonide et de Mendelsohn, voire même de Spinoza. Si l'on ouvre un concours d'agrégation spéciale pour la philosophie, on ne pourra pas, sans blesser tous les principes de notre droit public, refuser de l'y admettre ; et s'il réussit, on ne pourra sans injustice se dispenser de l'envoyer professer la philosophie dans quelque lycée, au risque de faire crier contre l'administration scolaire qui va chercher des juifs pour leur confier l'enseignement de la philosophie. Au contraire, s'il n'y a pas d'agrégation spéciale de philosophie, on se gardera bien de choisir pour cet enseignement scabreux celui dont le culte, la tournure d'esprit, les engagements ou les écrits antérieurs seraient une cause d'embarras. On prendra dans les cadres généraux de l'agrégation et du professorat celui dont l'âge, la gravité, l'expérience offrent les garanties désirables. Il n'aura pas de système ; il ne sera pas très-versé dans les subtilités de doctrine ou dans les curiosités historiques ; mais il n'en sera que plus propre à donner avec réserve les notions générales qui doivent suffire à des écoliers, et dont on a maintenant tant de peine à obtenir qu'ils prennent même une légère teinture. La plupart de ces remarques sont applicables, quoique avec moins de force, à l'enseignement de l'histoire. Ne serait-il pas fâcheux de reconnaître que nos professeurs des classes supérieures de l'enseignement littéraire ne savent pas

assez d'histoire pour l'enseigner dans la mesure convenable à des écoliers de collége ? Cela n'annoncerait-il pas, ou qu'on a dépassé la mesure, ou que nos professeurs de lettres restent trop étrangers au genre d'études que le monde goûte le plus au siècle où nous vivons ? Est-il nécessaire d'avoir fait preuve dans un concours de vastes connaissances historiques ou d'une étude curieuse des sources ; et ne peut-on acquérir assez vite par la lecture des auteurs (même *de seconde main*) tout ce que requiert une classe d'histoire, dès qu'on se sent du goût pour cette branche de l'enseignement, ou qu'on y est appelé par les circonstances ?

Nonobstant ces raisons, dont j'abandonne l'appréciation au lecteur, l'opinion publique a vivement applaudi au rétablissement du concours spécial d'histoire, plus vivement encore et plus récemment au rétablissement du concours spécial de philosophie. Il en faut conclure que l'opinion publique, guidée peut-être par un instinct plus sûr que nos raisonnements, se préoccupe moins des difficultés administratives et même des besoins réels de l'enseignement secondaire, que du niveau scientifique où elle présume que la spécialité des travaux doit élever le corps enseignant. Ce ne serait pas aux membres du corps à se plaindre de ce que le public paraît attacher encore plus de prix à leurs travaux comme savants, qu'à leurs leçons comme professeurs.

Des considérations analogues se présentent dans l'ordre des sciences proprement dites. Convient-il de distinguer une agrégation pour les sciences mathématiques et une autre pour les sciences physiques ? Je parle dans l'hypothèse où l'on ne persisterait pas à mettre sur la même ligne l'enseignement des sciences naturelles,

qui en réalité convient si peu au collége : car, autrement, il serait ridicule d'exiger d'un naturaliste la connaissance du calcul intégral, ou de demander à un géomètre une préparation anatomique. Il faudrait donc bien alors avoir un concours distinct pour les sciences physiques et naturelles, qui se marient bien mieux les unes avec les autres par l'intermédiaire de la chimie. Si au contraire les sciences naturelles cessaient de figurer pour l'agrégation des lycées, bien des motifs porteraient à n'ouvrir qu'un seul concours d'agrégation pour les sciences mathématiques et physiques. Ce serait le moyen de maintenir une solidarité favorable à l'enseignement qui en acquerrait plus de largeur, et favorable à l'administration qui se trouverait moins parquée dans ses choix. N'est-il pas utile que, dans l'occurrence, le professeur de mathématiques puisse être appelé à faire une classe de physique, et le professeur de physique à faire une classe de mathématiques ? Avec un jury exclusivement formé de géomètres, les épreuves tourneront à la subtilité ; avec un jury exclusivement formé de physiciens et de chimistes, elles tourneront aux détails de description et d'expérimentation, plus peut-être qu'il ne convient, si l'on veut donner aux études de mathématiques et de physique dans nos colléges la direction la plus profitable. Les deux jurys seront poussés dans ces voies, non-seulement par habitude de métier, mais par la nécessité de faire un triage, un choix, un classement qu'auraient facilité, sans quintessenciation et sans détails, la variété des épreuves portant à la fois sur les sciences mathématiques et physiques. Il faut néanmoins reconnaître que la préparation à un concours spécial de mathématiques est plus propre à susciter des géomètres ; que la prépa-

ration à un concours spécial sur les sciences physico-chimiques est plus propre à susciter des physiciens et des chimistes, et dès lors ne pas s'étonner si l'influence académique se montre toujours plus favorable à la spécialité.

Il ne peut pas être question de fonder une école normale, un séminaire pour les chaires de l'enseignement supérieur, comme pour les fonctions de l'enseignement primaire ou de l'enseignement supérieur : d'abord parce qu'elles sont partout en trop petit nombre pour donner lieu à un recrutement annuel et régulier ; ensuite parce que l'on suppose avec raison que, sauf de rares et brillantes exceptions, les hommes dignes de les occuper doivent approcher de la maturité de l'âge. Quant à la manière d'y pourvoir, elle dépend essentiellement de la manière dont est constituée, en chaque pays, chaque branche d'enseignement supérieur ; et par ce motif nous n'en traiterons que dans notre seconde partie, où nous devons rendre historiquement compte des particularités qui les distinguent chez nous.

CHAPITRE XIII.

DE LA CONSTITUTION ET DES GARANTIES DU CORPS ENSEIGNANT.

Abstraction faite de toute vue systématique sur l'organisation de l'enseignement public, il y a bien des caractères qui marquent et qui continueront de marquer d'un sceau particulier dans la société civile, en les distinguant des autres employés de l'administration, les hommes chargés d'un enseignement public que l'État rétribue ou dirige. Passons rapidement en revue les principaux de ces caractères.

D'abord, l'affinité naturelle entre les fonctions du prêtre et celles de l'instituteur de la jeunesse a dû, dès l'origine, suggérer l'idée d'une sorte de fusion, au moyen d'un corps mi-parti d'ecclésiastiques et de laïcs. Ainsi était composée l'ancienne Université de Paris sur laquelle, lors de sa création, on avait tâché de mouler l'Université impériale. Plus tard, selon les temps, on a vu des ecclésiastiques figurer en plus ou moins grand nombre dans les rangs de la milice enseignante, mais on n'a pas cessé de regarder comme une convenance le maintien dans le corps enseignant (en dehors du service religieux) d'un certain nombre de fonctionnaires empruntés au clergé : tandis que l'on ne concevrait plus la présence de conseillers clercs dans nos cours de justice, ni le rôle de sous-préfets portant la soutane.

Il faut le dire : l'administration supérieure s'est tou-

jours méprise sur l'avantage d'avoir ainsi, dans le corps enseignant, une sorte de représentation du clergé : car le clergé n'admet pas que des professeurs, des proviseurs ou des recteurs le représentent le moins du monde, parce qu'ils disent la messe et qu'ils revêtent l'habit ecclésiastique. S'il ne les regarde pas comme des hommes qui ont passé à l'ennemi, il soupçonne au moins chez eux un défaut de vocation ou de soumission sacerdotale, qui leur a fait regretter leurs premiers engagements et préférer une situation mixte, plus conciliable avec la régularité extérieure qu'avec l'esprit intérieur de leur premier état. On a cru quelquefois faire merveille que de placer près d'un évêque d'humeur difficile un recteur portant l'habit ecclésiastique : on ne pouvait guère se tromper plus lourdement. Comment ce recteur qui doit, en sa qualité de prêtre, obéissance à l'évêque, à qui l'évêque peut faire éprouver, dans l'ordre moral, ce que le droit romain appelle une *diminution de tête*, en lui retirant les *pouvoirs* canoniques, sera-t-il en mesure de faire agréer à l'évêque sa présidence dans certaines réunions, de lui résister dans l'occasion, de traiter avec lui sur le pied d'égalité, en tant que chef d'un service indépendant. Il vaut donc bien mieux, puisque la force des choses a amené chez nous et doit probablement amener partout la sécularisation de l'enseignement, conserver au corps enseignant son caractère purement laïc. Et pourtant il est difficile qu'il ne contraste pas avec les autres services publics, par la bigarrure résultant de l'admission de quelques ecclésiastiques.

Le contraste sera, au fond, bien plus grand si l'on tient compte, comme on doit le faire, de tout ce qui touche aux mœurs proprement dites. La force des choses

veut que la société, et par conséquent l'administration ne passent pas à un professeur des irrégularités, des légèretés, que l'on passerait à un simple employé du gouvernement, peut-être même à un magistrat de cour souveraine ou à un préfet. D'où la nécessité d'une discipline de corps, plus rigide et plus discrétionnaire, qui doit trouver son correctif dans des garanties spéciales.

Bien d'autres difficultés viennent s'ajouter à celles-là. Quand l'employé d'une administration publique a contenté ses chefs, il peut, comme on dit, dormir sur les deux oreilles ; si le public se plaint de son peu de courtoisie, il n'en faudra pas moins venir chez lui faire enregistrer un acte, payer ses contributions, prendre un acquit à caution : tandis qu'il faut que l'instituteur ou le professeur contente, outre ses chefs, tout le public d'une bourgade ou d'une ville, les parents et les enfants, les hommes et les femmes, les libres penseurs et les dévots. A-t-il été un moment faible, ridicule, sa femme a-t-elle donné quelque prise à la malignité des langues ? le voilà perdu à tout jamais, si on ne le change de place.

Dans la réglementation de tous les services publics, il y a certaines questions majeures, dont la décision appartient aux pouvoirs politiques, à la haute administration du pays : après quoi viennent les détails techniques dont la triture appartient nécessairement aux hommes du métier, c'est-à-dire à un corps de fonctionnaires chargés du service qu'il s'agit de réglementer. La même distinction doit se retrouver dans le service de l'instruction publique, mais avec des variétés qui tendent plutôt à diminuer l'influence du corps. En effet, peu de gens connaissent le métier d'ingénieur, le mécanisme d'une

administration financière, tandis que tous ceux qui ont passé par un collége ont, par devers eux, un bagage d'observations, de réflexions, avec lesquelles, pour peu qu'on les presse, ils bâtiront une théorie. L'éducation publique, comme la politique, comme la religion, rentre dans ce fonds d'idées communes sur lesquelles chacun se permet de disserter, dans les salons et dans les journaux. Peu s'en faut que l'homme de métier ne soit déclaré incompétent et, qui pis est, ridicule, justement parce qu'il est du métier.

Malgré tant de causes de désavantage relatif, et quoique ce qu'on s'obstine à nommer chez nous l'*Université*, ne ressemble en rien pour les moyens d'influence, de résistance et d'indépendance, aux anciennes corporations connues sous ce nom, il se trouve que cette Université moderne représente en effet, non-seulement une idée, mais deux idées qui n'ont pas précisément le même degré d'importance et qui ne doivent pas être mises sur le même plan : 1° l'idée de la sécularisation de l'enseignement, considérée comme le dernier terme du long travail de sécularisation qui a fait passer les sociétés européennes de la phase du moyen âge à la phase actuelle ; 2° l'idée d'une tradition pédagogique, destinée à maintenir les points d'attache de la civilisation moderne à l'antiquité et au moyen âge. C'est beaucoup que de représenter une idée, à plus forte raison deux idées ; et ainsi s'expliquent les préoccupations de l'opinion publique, chaque fois que l'existence du corps enseignant, c'est-à-dire chaque fois que l'intervention de l'État, pour la réalisation de ces deux idées, a paru mise en question

Nous passerons de ces remarques générales à ce qui

concerne plus spécialement le personnel de chacune des trois grandes divisions de l'enseignement public.

§ 1er. *Du personnel des instituteurs primaires.*

En abordant une question qui offre des difficultés très-sérieuses, dont on se préoccupe actuellement et dont on ne manquera pas de se préoccuper encore plus par la suite, il convient de préciser les faits qu'une expérience, déjà suffisamment prolongée, permet de considérer comme acquis à la discussion, et d'où l'on devra partir dans les débats ultérieurs.

1° La direction du personnel des instituteurs communaux est et doit rester chez nous un service essentiellement départemental, aussi bien que l'administration financière et matérielle des écoles. L'étendue d'un département offre toutes les ressources désirables pour l'avancemement régulier des instituteurs et pour les mutations qu'exigent les convenances du service, sans qu'il soit besoin de transporter les instituteurs d'un département dans un autre. L'École normale, la commission qui délivre les brevets sont affectés au département; le concours pour les récompenses honorifiques ou pécuniaires a lieu entre les instituteurs du département; les notes de l'inspection des écoles, les enquêtes extraordinaires aboutissent nécessairement au chef-lieu du département. Une circonscription plus étendue ne permettrait pas au chef de service de prendre des détails, une connaissance personnelle et suffisante; il faudrait subdiviser ce service, et l'on serait naturellement conduit à le subdiviser par départements; de sorte que les sous-chefs deviendraient les chefs véritables, sauf une

suprématie plus honorifique que réelle. Il en est ainsi pour l'administration diocésaine et pour les mêmes motifs : la force des choses a amené la quasi-identification de la circonscription diocésaine et de la circonscription départementale.

2° Il ne peut plus être raisonnablement question d'assimiler l'instituteur à un magistrat de l'ordre judiciaire, et de lui conférer l'inamovibilité, sauf le cas de jugement par un conseil ou un tribunal spécial, sorte d'inamovibilité que le juge de paix lui-même ne possède pas, que le curé ne possède pas davantage, que l'on ne peut, comme nous le verrons tout à l'heure, songer à accorder aux fonctionnaires de l'enseignement secondaire, qui ont gagné leur grade et leur emploi à la suite d'épreuves bien plus prolongées. L'expérience a montré que des conseils de notables, appelés à statuer sur les plaintes portées contre un instituteur communal, se montrent plus exigeants sur la gravité des torts et sur la précision des preuves, que ne le permettent les nécessités de la justice administrative et les délicatesses de la profession d'instituteur, à moins qu'ils ne soient sous l'empire de préoccupations politiques, qui les inclinent au contraire à un excès de sévérité. Avec la faculté de déplacer administrativement l'instituteur, on peut presque toujours éviter la destitution, prévenir la négligence, corriger les écarts, remédier aux conséquences de la faute : or, cela suppose que l'on n'est pas en face d'une inamovibilité dont l'instituteur serait trop tenté de se targuer, pour échapper à une correction paternelle. Il faut donc que l'instituteur puisse être déplacé, et même révoqué par mesure administrative, sauf à imposer à l'autorité qui décide l'obligation de prendre

l'avis d'un inspecteur ou d'un comité consultatif, et sauf à examiner quelle est l'autorité à laquelle doit revenir le droit de décision. C'est ici qu'apparaissent les difficultés sérieuses dont nous parlions tout à l'heure.

Il n'y a que l'instruction primaire qui ait, comme l'administration proprement dite, son représentant dans les plus petites communes. Chaque commune a ou doit avoir son instituteur, comme son maire et son curé; et ces trois fonctionnaires, d'origines et de conditions si diverses, ont entre eux de continuels rapports, partant de fréquentes occasions de querelles. Le plus faible des trois et celui qui doit rester le plus modeste, est assurément l'instituteur. Il ne peut plus être question de considérer l'instituteur comme un serviteur laïque de l'Église, ou comme une espèce de clerc d'ordre inférieur, et de remettre, en conséquence, à l'évêque le soin de sa tutelle; mais deux autres systèmes peuvent être discutés : celui qui soumet en dernier ressort les instituteurs à une administration spéciale, et celui qui remet définitivement leur sort à l'administration ordinaire. En d'autres termes, il s'agit de savoir si les instituteurs comme les maires relèveront du préfet, sauf à celui-ci à se faire renseigner sur leur compte par les fonctionnaires de l'ordre scolaire, ou, s'il y aura, pour les instituteurs communaux, une sorte d'*évêque* ou de *préfet scolaire*, que l'on appellera un *inspecteur*, si l'on veut exprimer en latin ce que le mot d'*évêque* signifie en grec, et que l'on appellera un *recteur*, si l'on préfère un mot qui ait plus d'analogie pour le sens avec celui de *préfet*. Par une impropriété de langage, on gratifie souvent cette autorité scolaire des épithètes d'*universitaire* ou d'*académique*, quoique, à vrai dire, un instituteur de

village ne ressemble guère plus à un professeur d'Université qu'à un académicien.

Nul doute qu'un préfet qui pourrait être très-peu versé dans les matières de l'enseignement secondaire et supérieur, dans ce qui est effectivement universitaire ou académique, n'ait toutes les lumières requises pour statuer en connaissance de cause, à vue des notes fournies par des gens du métier, tels que les inspecteurs primaires, sur le personnel des instituteurs communaux. Disposant de leur sort, il s'intéressera à leurs personnes, et ce qui est important pour eux; il les soutiendra, en cas de conflit avec l'autorité ecclésiastique, beaucoup plus efficacement que ne pourrait le faire une autorité purement scolaire. Il serait même à craindre que, dans des luttes entre l'autorité administrative et l'autorité ecclésiastique, les instituteurs ne fussent trop poussés à sortir de la neutralité respectueuse qui leur sied si bien.

Mais le danger le plus grand, celui qui frappe tout le monde, c'est l'abus que le préfet pourrait faire de son autorité sur les instituteurs pour les employer comme agents politiques, en faisant passer les services politiques avant les services scolaires. Cependant, s'il s'agit de politique proprement dite, de politique générale, de celle qui remue le pays tout entier, qui voudrait garantir que le magistrat scolaire ne cédera pas, aussi bien qu'un préfet, à l'intempérance du zèle; que ce zèle ne sera pas, selon les temps, excité d'en haut comme celui d'un préfet, et que les chances de maladresses politiques ne seront pas d'autant plus à craindre que l'on mettra en mouvement des mains moins exercées à faire de la politique.

Outre la politique générale, il y a ce que je me permettrai d'appeler la politique *de clocher*, qui a et qui doit avoir une grande importance aux yeux d'un préfet. Pour conserver un maire qu'on remplacerait difficilement, pour gagner une voix au conseil général, il faut sacrifier un instituteur que le maire ou le conseiller poursuivent peut-être trop vivement ; il faut leur donner l'instituteur qu'ils préfèrent et qui n'est pas le plus digne. J'accorde que le préfet le fera, et je n'ose prendre sur moi de l'en blâmer ; j'accorde en outre que le magistrat scolaire ne le fera pas et ne doit pas le faire. Seulement, prenons garde qu'il ne soit très-difficile de donner à ce magistrat le degré de consistance nécessaire pour lutter dans l'occasion, tantôt avec l'évêque, tantôt avec le préfet. Jusqu'à ce que la haute administration se soit décidée, pour des motifs d'ordre supérieur, à changer le préfet, il est clair qu'elle ne pourra se dispenser de lui donner raison contre le magistrat scolaire, en ce sens que le conflit se videra par l'envoi du magistrat scolaire dans un autre département. Et pour peu que les préoccupations du père de famille l'emportent sur le sentiment des stricts devoirs du magistrat, la politique aura eu satisfaction aux dépens de la justice, sans que l'administrateur politique ait assumé le fardeau de la responsabilité.

Voilà pourquoi, malgré notre désir d'arriver à des conclusions nettes, nous ne prenons sur nous de préférer ni un système, ni l'autre. Tout dépend de la situation générale du pays, des conditions générales du gouvernement; et il est probable que, plusieurs fois encore, on passera, selon les circonstances, d'un système à l'autre, sans qu'il y ait lieu de blâmer cette incon-

stance, parce qu'en effet ce qui convient à une situation politique cesse de convenir dans d'autres temps.

§ 2. *Du personnel de l'enseignement secondaire et du personnel administratif.*

Nulle carrière, nul service public n'exigent autant de diversités d'aptitudes que l'enseignement secondaire. Je ne parle pas des différences accusées par les matières mêmes de l'enseignement, et à la constatation desquelles il est suffisamment pourvu par des grades et des procès-verbaux de concours. On ne chargera pas le professeur d'algèbre d'enseigner la rhétorique, ni le professeur de physique de faire un cours d'histoire. Mais, pour le même ordre d'enseignement, il y a des nuances aussi délicates qu'importantes, selon le degré de la classe, l'âge et le nombre des écoliers qu'il s'agit de régenter. Un excellent professeur de troisième pourra ne pas convenir du tout à la rhétorique, et réciproquement. On a vu des géomètres très-distingués, que des élèves de mathématiques spéciales écoutaient avec respect et avec fruit, perdre absolument la tête quand ils devaient enseigner les quatre règles à une cinquantaine de jeunes étourdis. En changeant un professeur d'établissement, sans le changer de classe, on n'a souvent en vue que de lui donner une classe qui soit, comme on dit, *plus facile à tenir*, eu égard au nombre des élèves et aux usages du pays.

Que s'il s'agit de donner à un professeur l'emploi administratif qu'il sollicite, et auquel son âge et ses services semblent lui attribuer des droits, l'embarras sera encore plus grand pour l'autorité qui dirige : car, les qualités

d'un professeur sont loin de faire suffisamment préjuger les qualités de l'administrateur. On peut être un excellent professeur de rhétorique ou d'histoire et un très-gauche ou, si l'on veut, un très-malheureux proviseur. Bien plus, celui qui a eu la vogue, comme principal de collége, dans sa petite ville, déplaira souvent par ses manières sur un plus grand théâtre, après qu'on en aura fait un proviseur de lycée. En montant encore dans la hiérarchie, on trouvera des fonctions, comme celles de recteur, pour lesquelles un bon proviseur serait insuffisant par divers côtés, ce qui n'implique pas que le recteur qui obtient de la considération dans sa place eût été propre aux fonctions de proviseur. Le proviseur, le principal ont à gouverner à la fois un couvent de professeurs et un régiment d'écoliers, genre de couvent et de régiment plus malaisés que bien d'autres à gouverner. Ils s'usent dans leurs postes comme un préfet ou un ministre dans le sien, souvent sans autre raison que celle de l'avoir occupé trop longtemps : car, ils n'ont pu éviter de froisser, tantôt une susceptibilité, tantôt l'autre, jusqu'à ce que, les rancunes s'accumulant et se renforçant, la place cessât d'être tenable. Il faut que l'administration supérieure tienne compte de tout cela, avec d'autant plus de motifs qu'il ne s'agit pas d'un service ordinaire, mais d'un service pour lequel d'autres établissements, d'autres corps ou corporations lui font concurrence, et que les conditions financières de la branche de service dont elles est chargée ne sont pas telles, que cette concurrence lui puisse être indifférente, même financièrement.

Donc il faut concéder à l'autorité scolaire une large part de responsabilité et (tranchons le mot) d'arbitraire

dans le gouvernement du personnel de l'enseignement secondaire, sauf à en chercher le contrepoids dans les garanties que présente la constitution même de cette autorité. Le seul moyen de prévenir le découragement et la désertion de la carrière, en face surtout des développements de l'industrie, c'est qu'il y ait, dans legouvernement du corps, quelque chose qui le singularise, en relevant à leurs yeux et aux yeux du public ceux qui en sont membres.

Il ne faut pas attacher à un cas extrême, celui de la destitution formelle, une importance trop exclusive. On peut ruiner un fonctionnaire chargé de famille, en le faisant voyager du nord au midi; on peut l'humilier, le décourager en changeant son poste contre un autre, ses occupations contre d'autres, à ce point qu'une administration violente ou tyrannique, s'il pouvait en exister de telle, trouverait toujours le moyen de se débarrasser des gens selon son caprice, sans recourir à la destitution formelle. On n'ose guère destituer que des gens déjà fort compromis dans l'opinion ou, si l'on veut, dans *une opinion*, dans un parti, et par là même devenus peu propres à rendre, là où ils se sont compromis, de bons services dans l'enseignement secondaire. Si c'est une opinion qui les poursuit, elle demandera leur éloignement, non leur destitution qui ne lui importe guère. Sans doute il faut savoir gré à l'administration actuelle d'avoir donné, pour ce cas extrême de destitution, par la création d'un comité consultatif, des garanties contre l'arbitraire ministériel pur et simple, tel que l'avait établi, onze ans auparavant, un décret rendu dans des circonstances exceptionnelles; mais lesgaranties les plus essentielles sont ailleurs. Puisque l'expérience a montré

qu'on ne peut appliquer à l'enseignement secondaire la vraie inamovibilité, l'inamovibilité du poste, sauf le cas de jugement, telle que l'avaient comprise ceux qui voulaient faire du corps enseignant une véritable corporation, investie du monopole de l'enseignement; puisque le bon sens suffit pour rendre cette impossibilité palpable sous le régime de la libre concurrence ; puisqu'il est impossible d'admettre au bénefice d'une demi-solde quiconque n'accepterait pas le changement qu'on lui impose, ces garanties vraiment importantes pour le corps, ces garanties de tous les jours, ne peuvent se trouver que dans la constitution du pouvoir qui régit le corps.

Si toutes ces réflexions paraissent justes et dictées par la connaissance des faits, on en doit tirer cette conséquence qu'il n'y a pas lieu de soumettre les fonctionnaires de l'enseignement secondaire aux règles uniformes adoptées en matière de *pensions civiles*. La spécialité et la diversité des aptitudes font que beaucoup de fonctionnaires de l'enseignement secondaire sont usés, pour les fonctions qu'ils remplissent, bien avant l'âge où l'on est usé dans les autres services civils, sans qu'il soit possible de leur trouver, dans d'autres fonctions pour lesquelles ils n'offrent aucune garantie d'aptitude, le demi-repos ou le changement d'occupations dont ils auraient besoin. Aussi l'ancienne Université de Paris n'exigeait-elle que vingt ans de services pour avoir droit à l'éméritat. Sous le régime des anciennes corporations enseignantes, l'inconvénient ne se faisait pas sentir : car, ce n'était pas une grosse charge pour une communauté qu'un *père*, qui employait ses loisirs à prêcher, à confesser, à composer des livres. Aujourd'hui encore, dans les écoles

soumises au gouvernement des évêques, lorsqu'un ecclésiastique ne convient plus au professorat ou à la direction de l'établissement, on en fait un vicaire, un aumônier de religieuses, un curé, un chanoine, selon son âge, son mérite et ses services, et tout s'arrange pour le mieux. L'enseignement laïc, résultat nécessaire des progrès de la sécularisation, c'est-à-dire de ceux de la civilisation moderne, a d'autres conditions dont il faut bien tenir compte. Voilà un professeur de quatrième qui n'a plus la main assez ferme pour tenir une classe nombreuse d'écoliers mutins : le ferez-vous monter en rhétorique et lui donnerez-vous à cet effet, à lui qui a déjà vieilli dans les règles du rudiment, l'imagination et le feu que réclame une classe de rhétorique, et qui sont surtout l'apanage de la jeunesse ? Voilà un professeur de rhétorique qui a perdu l'entrain avec lequel il agissait autrefois sur sa classe : lui infligerez-vous l'humiliation de descendre en quatrième, et si son humiliation ne vous touche point, ne songerez-vous pas qu'il y arriverait déconsidéré aux yeux de la jeunesse, et partant incapable de la gouverner ? Essayerez-vous de faire de l'un et de l'autre un censeur, un proviseur ? Mais alors la combinaison échouera trois fois sur quatre : et, comme vous ne pourrez pas laisser dépérir un établissement par suite de l'inhabileté du chef, ni même ajouter à l'amertume de la disgrâce celle de rétrograder dans la hiérarchie, il ne restera que la ressource provisoire des congés et la ressource finale d'une retraite anticipée[1].

---

[1] La loi du 9 juin 1853, en fixant, d'une manière uniforme dans tous les services civils, les conditions de trente ans de services et de

§ 3. *Du personnel de l'enseignement supérieur.*

Les chaires des Facultés ont cet heureux privilége qu'on y peut vieillir sans grand inconvénient. Il n'y a pour ainsi dire pas d'action disciplinaire à exercer; il n'y a surtout pas de concurrence à craindre; et le besoin d'une grande fraîcheur d'imagination ne s'y fait guère sentir, si ce n'est pour ces leçons littéraires qui sont devenues des œuvres d'art, des *déclamations* à la manière

soixante ans d'âge, pour établir le droit à la retraite, a laissé au ministre le pouvoir d'apprécier les circonstances qui motivent des dérogations à cette règle; et d'autre part, comme il ne peut prononcer d'admission à la retraite que dans les limites d'un crédit déterminé conformément à la loi, il en résulte que les conditions légales d'âge et de services ont beau être remplies, elles ne confèrent au fonctionnaire aucun droit absolu. On n'a pas même voulu admettre un tour de rôle, fixé par l'ordre des demandes de retraite.

-Une telle situation est intolérable, et je n'hésite pas à dire que l'opinion publique aurait forcé de l'amender, si elle avait attiré l'attention publique. Car, comment éviter que dans les hautes régions administratives on n'ait la tentation d'accueillir plus favorablement ou quelquefois de provoquer intempestivement les demandes de retraite venant des principaux fonctionnaires, beaucoup plus en vue, et qui en se retirant abandonneront une dépouille très-convoitée, à l'aide de laquelle pourra s'opérer de proche en proche ce qu'on appelle une combinaison, un mouvement important, c'est-à-dire un mouvement propre à satisfaire pour le moment beaucoup d'ambitions, quelquefois prématurées, souvent légitimes? Les retraites auront donc d'autant plus de chances d'être provoquées ou accueillies, que le chiffre en sera plus gros et qu'elles hâteront plus l'épuisement du crédit, au préjudice des fonctionnaires usés dans les plus petites places que l'on n'envie guère. Voilà l'abus contre lequel, bien plus que contre l'abus du droit de destitution, l'intérêt du service et l'intérêt du corps réclameraient des garanties : les conditions inscrites dans la loi étant par elles-mêmes incompatibles avec le bien du service, si on les applique rigoureusement, et de peu de valeur réelle si elles admettent des équivalents que l'expérience démontre être trop discrétionnaires.

antique, et auxquelles le public accourt pour le plaisir qu'il y trouve. Or, ce genre de succès est bien éphémère en province; et à Paris, lorsque l'homme célèbre qui était en possession d'attirer la foule se sent fatigué, il prend une doublure, un suppléant, et à moins de quelque crise politique, il garde son titre qu'il serait dur de lui retirer. En conséquence, la difficulté, pour cet ordre d'enseignement, n'est pas de pourvoir aux besoins de retraites prématurées, mais bien plutôt de faire comprendre à des vieillards entourés d'une juste considération que l'heure de la retraite a sonné pour eux. On pourrait, pour l'enseignement des Facultés comme pour la magistrature, rendre la retraite obligatoire à soixante et dix ans, et fixer à soixante et quinze ans, comme pour la Cour de cassation, la retraite obligatoire des professeurs qui auraient l'honneur d'appartenir à l'Institut. Il semble que la dignité de la science et toutes ses prérogatives légitimes seraient ainsi convenablement sauvegardées, sans qu'on pût arguer d'un abus préjudiciable au service public.

L'assimilation avec la magistrature pourrait-elle aller jusqu'au rétablissement complet de l'inamovibilité proclamée lors de la fondation du corps universitaire, supprimée par le décret-loi de 1852, et jusqu'à un certain point restaurée en dernier lieu par le décret du 11 juillet 1863, qui impose au ministre l'obligation de n'user du droit de révocation qu'après avoir pris l'avis d'un comité consultatif? Évidemment la cause de la suppression de l'inamovibilité était toute politique. On se rappelait l'effet produit par le scellé mis sur des chaires occupées par des hommes politiques, ou qui devaient à leurs opinions politiques la faveur souvent passagère

d'une jeunesse taquine et frondeuse. La position de ces professeurs que l'on ne pouvait ou que l'on n'osait traduire devant le tribunal supérieur de l'Université, et qui jouissaient des honneurs de la persécution en touchant leurs traitements sans faire de cours, avait quelque chose d'assez propre à jeter du ridicule sur le pouvoir persécuteur, et rien ne nuit à un pouvoir comme le ridicule. On peut affirmer encore que la suppression de l'inamovibilité n'a amené jusqu'à présent aucun acte arbitraire qui fût de nature à inquiéter le corps enseignant. Néanmoins cette suppression même a amoindri (il faut bien le reconnaître) la dignité de l'enseignement supérieur, et a pu notamment contribuer à détourner du professorat et à diriger de préférence vers la magistrature de jeunes docteurs en droit, qui ne se pressent plus dans nos concours autant qu'ils le faisaient par le passé. Au surplus, les causes réelles de l'agitation et du calme politiques sont ailleurs que dans des cours de Facultés. Si la politique s'y glisse, c'est qu'elle se glisse partout, et alors quelques révocations de professeurs n'en arrêteront pas la marche. Admettons donc que, sous un gouvernement qui sent sa force, on pourrait, sans inconvénients graves et avec quelques avantages incontestables, rendre aux professeurs de l'enseignement supérieur la plénitude des garanties que l'on avait trop généralisées dans l'origine, en les rendant communes à tous les membres du corps enseignant.

CHAPITRE XIV.

DE L'ADMINISTRATION DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, ET DE LA CONSTITUTION DE L'AUTORITÉ SCOLAIRE.

Le père de famille *administre* ses affaires et *gouverne* sa famille. Sur une plus grande échelle, rien n'importe plus que de bien distinguer ce qui est acte de *gouvernement* et ce qui est acte d'*administration*. Il y a un art du gouvernement qui peut devenir le plus grand de tous, eu égard à l'ordre des intérêts qu'il embrasse, et une science (ou théorique ou pratique) de l'administration. La science de l'administration est essentiellement perfectible, à la suite de tous les autres progrès que les sociétés font dans les voies de la civilisation : l'art du gouvernement a jeté sur les sociétés antiques au moins autant d'éclat que sur nos sociétés modernes.

On a dit maintes fois que *bien administrer, c'est peu administrer*. La maxime a deux sens : elle peut signifier qu'il faut que l'autorité se mêle peu des choses qu'en général on fait bien sans qu'elle s'en mêle; et ainsi entendue, nous ne croyons pas qu'elle s'applique aux choses de l'instruction publique; nous en avons dit ailleurs les raisons. Elle peut signifier encore que, pour bien *gouverner*, il importe de ne point abuser de l'*instrument administratif;* et en ce sens nous regardons la maxime comme particulièrement applicable au gouvernement de l'instruction publique.

Pour les instituts religieux, le gouvernement de l'institut d'abord, puis le gouvernement du monde par l'in-

stitut est la grande visée : l'administration n'est qu'un détail secondaire, une œuvre quasi servile, qu'on laisse à quelques confrères dont c'est le goût particulier. Ces instituts ont des maximes ou des règles de gouvernement, plutôt que des règlements d'administration ; l'autorité y est en général discrétionnaire et absolue. On comprend bien qu'il ne saurait être question de transporter dans l'ordre civil ce mode sommaire de procéder, ni d'y faire prévaloir à ce point l'esprit de gouvernement sur celui d'administration.

Il est de l'essence de l'administration, comme de tout mécanisme, de tendre à se centraliser : au contraire, le gouvernement se délègue, de manière qu'une grande partie des affaires dont la centralisation administrative réserve la décision officielle à l'autorité supérieure, par une fiction légale que la logique justifie, soient en fait abandonnées par elle à l'autorité inférieure qui jouit de sa confiance. La confiance est le ressort moral, le ressort de gouvernement, qu'aucun règlement ne peut remplacer. Vainement décentraliserait-on par voie réglementaire, c'est-à-dire sur le papier : si l'esprit de méfiance, si la jalousie des attributions personnelles, si le goût de certains détails se trouvent chez l'autorité supérieure, la logique prouvera toujours que l'on ne peut refuser à l'autorité supérieure la connaissance de détails dont elle veut se mêler, et dont elle est au moins indirectement responsable, en ce sens qu'il doit dépendre d'elle de retirer au fonctionnaire subordonné le pouvoir discrétionnaire que la loi ou le règlement lui donne, et dont il userait mal La logique exigera également que l'avis de l'autorité supérieure, dans une affaire dont il lui a plu de prendre directement connaissance, prévale

sur celui de l'autorité inférieure à qui la loi attribuerait vainement la décision officielle. Les docteurs ultramontains ne s'y sont pas pris autrement pour démontrer que le pape est l'*évêque universel.*

En fait cependant, l'on comprend que cela revient à transférer la décision des détails, non au jugement personnel du haut fonctionnaire qui évoque, ou au nom duquel se fait l'évocation, mais à quelque employé de bureaux ou de cour (*curia*), à quelque familier qui, pour l'ordinaire, n'a pas le même rang dans la hiérarchie et dont l'opinion n'offre pas les mêmes garanties que celle du fonctionnaire sur lequel le droit d'évocation s'est exercé : de sorte qu'à ce point de vue le progrès de la centralisation administrative, en tant qu'il conduirait à une plus grande concentration de gouvernement, serait une cause de dépravation et de désordre dans le gouvernement. Si pourtant il y a quelque différence entre un corps et une simple agrégation de fonctionnaires, chargés de quelque branche de l'administration publique, la différence doit consister en ce que l'esprit et les attributions de gouvernement, au lieu d'être concentrés dans un organe unique, se retrouvent, à doses diverses, dans le corps tout entier. Toute la force motrice d'une montre est dans le barillet qui contient le grand ressort : tandis que la vie est partout, plus ou moins distincte ou obscure, dans l'animal et dans la plante.

Quelle est la constitution la plus propre à assurer la bonne administration et le bon gouvernement de l'instruction publique? Voilà la grave question qui doit faire l'objet de ce chapitre.

Nous ne voudrions pas avoir l'air d'être parti des écoles primaires et du rudiment pour aboutir à la poli-

tique transcendante : et pourtant l'enchaînement des faits et des idées exige que nous touchions à la politique. Non-seulement il y a, parmi les questions d'instruction publique, des questions qui intéressent l'État dans sa politique, de quelque manière que l'instruction soit donnée, mais encore l'État ne peut se mêler d'entretenir, de diriger, d'encourager, ni même de surveiller des écoles, sans que l'administration des intérêts scolaires ne devienne une branche de l'administration publique. Or, dans nos sociétés modernes, les diverses branches de l'administration publique se groupent en un certain nombre de départements ministériels, et à la tête de chacun de ces départements figure, sous le nom de *ministre*, un haut fonctionnaire qui représente à la fois l'administration et la politique de l'État. Comme administrateur, il dirige les services publics, le plus souvent abstraction faite de la politique, mais toutefois en les subordonnant, lorsque cela devient nécessaire, aux exigences de la politique. Comme personnage politique, il représente la pensée politique qui actuellement prévaut dans les conseils du prince ou dans ceux du pays ; et il doit payer cet honneur par une amovibilité au premier chef, quelques inconvénients que cette extrême mobilité puisse entraîner dans l'exercice de ses fonctions d'administrateur suprême. L'amovibilité ministérielle (au bout de laquelle heureusement ni le cordon, ni la forteresse, ni l'exil ne se trouvent plus, même en Turquie) est ce qu'il y a de plus réel dans ce qu'on appelle la responsabilité ministérielle ; et l'un des inconvénients inévitables de l'union des attributions politiques et administratives consiste justement à pouvoir se prévaloir, au profit de l'arbitraire administratif,

d'une responsabilité qui n'a qu'une valeur morale ou qui n'est qu'une fiction juridique.

On a essayé quelquefois chez nous, mais bien passagèrement, du système de la *polysynodie*, qui consiste à mettre à la tête de chaque département ministériel un *conseil* au lieu d'un homme. L'expérience a conduit à poser en maxime qu'il faut réserver à une volonté unique la haute administration de chaque service, ce qui n'est pas précisément démontré, mais ce qu'on peut accorder : car il est trop heureux qu'on ait dans ces matières un certain nombre de maximes universellement reçues. Au fond, la raison de la maxime ne tient pas à l'impuissance où un conseil se trouverait d'administrer et de gouverner (le sénat romain et même le comité de salut public ont montré quelque capacité, pratique en fait de gouvernement et d'administration), mais à la partie politique des attributions ministérielles, à la nature des rapports qui maintenant existent entre la haute administration et les pouvoirs politiques, tels qu'ils sont constitués. Ce point admis, il faut que l'administration des écoles reste subordonnée à quelque grand département ministériel, ou qu'elle compose, soit à elle seule, soit par son union avec quelque service connexe et comparable en importance, administrativement ou politiquement, ce que le public a nommé, dans son langage tant soit peu irrévérencieux, un *petit ministère*. Examinons ces diverses hypothèses en restant dans les régions de la théorie pure ou, si l'on veut, de l'utopie : plus tard, nous tâcherons de sortir de ces espaces un peu imaginaires, pour envisager les choses d'un point de vue historique, et dès lors plus pratique.

Raisonnons d'abord dans la première hypothèse.

L'administration des écoles, subordonnée à quelque grand ministère, sera-t-elle confiée à un chef unique, qu'on appellera directeur général ou grand maître, ou bien à un conseil tel qu'était en France l'ancienne *Commission de l'instruction publique*, ou tel que paraît être en Angleterre le *Conseil privé pour l'éducation?* Un grand maître, dignitaire inamovible, ne se conçoit qu'à la tête d'une corporation, d'une Université dotée, qui ne demande à l'État que la protection qu'il doit à tout le monde, et qui se régit elle-même comme un État dans l'État. Autrement, ce dignitaire inamovible primerait et dominerait à beaucoup d'égards le ministre dont il serait censé relever. Le but que l'on a voulu atteindre en subordonnant la haute administration à la politique, et en imprimant aux chefs de l'administration le caractère politique, serait un but manqué. D'un autre côté, un directeur général ou, comme on aurait dit sous l'ancien régime, un *premier commis* pour l'instruction publique, soumis à la mobilité qui règne dans les régions de la politique, serait un fonctionnaire d'une trop mince importance pour représenter avec une dignité et une autorité suffisantes, des intérêts aussi graves et aussi multiples que ceux de l'instruction publique. Donc, sans vouloir faire de la polysynodie ni de l'oligarchie en miniature, on est conduit forcément, dans le système que nous examinons, à mettre l'instruction publique *en commission*, à confier la haute administration scolaire à un conseil ou comité formé par un petit nombre de membres, qui ne représenteront pas avec une spécialité technique toutes les branches de l'enseignement, mais qui auront néanmoins une autorité plus grande pour quelques-unes des grandes divisions du service, sans

être étrangers aux autres, de manière à justifier un certain partage d'attributions, sans pour cela détruire la garantie qui doit résulter de la solidarité des délibérations communes.

Le conseil administratif qui seul, dans l'hypothèse admise, a la capacité et les connaissances requises pour administrer les écoles, ne saurait prétendre, dans les principes de notre droit public, à l'espèce d'inamovibilité qui est le privilége des corps judiciaires; il ne faut pas qu'on ait besoin d'un coup d'État pour le renverser, quand il barre le chemin aux réformes, aux changements de systèmes que les pouvoirs politiques jugent nécessaires, quand il affecte de contrecarrer le ministre dont il relève; mais, autre chose est d'être amovible comme un conseiller d'État, autre chose de disparaître au moindre remou de la politique, comme un ministre ou un directeur général. Nous ne voyons pas que la chute d'un ministère entraîne le renouvellement du conseil d'État, et un changement durable de politique n'en modifie pour l'ordinaire qu'à la longue la composition. Il suffit que le gouvernement puisse, dès qu'il le veut, se débarrasser d'une opposition systématique, même au besoin châtier un acte de trop significative indépendance; et il sera d'autant plus rarement dans le cas d'user de la correction, que l'on saura mieux qu'il en peut user. En fait, la fixité relative d'un semblable conseil offrira à la société contre les innovations prématurées ou hasardées, au corps enseignant contre l'arbitraire des décisions quant aux personnes, des garanties incompatibles avec la fréquence des changements ministériels.

Ces garanties se trouveront accrues, si des disposi-

tions (comme nous en indiquerons plus loin) sont prises pour que le conseil chargé de la tutelle des intérêts du corps enseignant, sorte bien réellement des entrailles du corps; pour que cette tête qui lui est donnée ne soit pas une tête d'emprunt ; pour que les services ou les complaisances politiques et même l'éclat des titres scientifiques ou littéraires ne priment pas les services rendus dans l'ordre de l'enseignement, et ne dispensent pas d'avoir une connaissance vraiment pratique des hommes et des choses qu'il s'agit d'administrer.

Il faut surtout se tenir en garde contre les excès du principe de spécialité et du principe d'autorité scientifique : car, autre est la mission des corps savants, autre la mission d'un corps enseignant. Chacun comprend bien que huit ou dix hommes, si éminents qu'on les suppose, ne peuvent pas représenter, avec le genre d'autorité qui s'attache à des travaux académiques ou scientifiques, toutes les branches des connaissances humaines qui font l'objet de l'enseignement public : le droit, la médecine, la philosophie, l'histoire, la littérature nationale, les littératures classiques, les littératures étrangères, les mathématiques, les sciences physiques, les sciences naturelles avec leurs ramifications innombrables. Et quand on aurait cru satisfaire tellement quellement à ces conditions d'encyclopédisme, il faudrait trouver des hommes à qui la pratique de la pédagogie, de l'éducation, de l'administration des écoles et des établissements des divers degrés, dans leur organisation intérieure et dans leurs rapports avec les autres services publics, ne fût pas absolument étrangère, comme elle l'est le plus ordinairement à un littérateur ou à un savant de profession. Supposez un savant

qui ait consacré sa vie à d'abstruses recherches sur la théorie des nombres ou à de délicates observations sur la parallaxe des fixes, on ne le mettra pas dans un conseil d'ingénieurs pour décider du devis d'un pont ou du tracé d'un canal; mais il serait aussi peu préparé à avoir un avis sur le recrutement des maîtres d'études ou sur le choix de l'emplacement d'un lycée.

L'hypothèse dans laquelle nous faisons tous ces raisonnements est-elle de celles qu'on puisse encore discuter? En d'autres termes, conçoit-on la possibilité de se passer aujourd'hui d'un ministère spécial de l'instruction publique? Et tout d'abord ne paraîtrait-il pas singulier que la plupart des États du continent, catholiques ou protestants, plus ou moins engagés dans les voies du progrès libéral ou gardant encore les traditions du passé, se fussent accordés à instituer des ministères de l'instruction publique, tandis que la France, retournant en arrière, répudierait la même institution, dont nous raconterons ailleurs les origines historiques?

A la vérité, l'on pourrait dire que l'Angleterre n'est pas non plus le pays de l'ignorance et du despotisme; que l'on y brigue l'honneur de représenter au parlement ses Universités; que ses grands orateurs sont de forts humanistes, et qu'on n'y connaît pas de ministre de l'instruction publique. On pourrait faire remarquer qu'il est tout simple que, dans les pays de *despotisme éclairé*, où un prince comme Frédéric ou Catherine attire des savants étrangers, pensionne des philosophes, fonde une Académie et nomme pour la diriger le président qui lui plaît, la même férule ministérielle mène à la fois les corps savants, les Universités et les écoles populaires : tandis que la même organisation ne s'ap-

pliquerait pas dans les pays où la république des lettres et des sciences date de plus loin, où le pouvoir est obligé de compter avec les corps savants et avec leurs traditions séculaires. Toutefois, reconnaissons que nos institutions françaises ont maintenant et auront toujours par la suite bien moins d'affinités réelles avec les institutions anglaises qu'avec celles des autres États du continent, plus ou moins imprégnées de l'esprit français. Il nous faut donc un ministère de l'instruction publique, puisque tout autour de nous nous voyons des ministères de l'instruction publique. Dans un pays où l'on fait sans cesse appel aux forces de l'État, où l'initiative individuelle et l'esprit de libre association ont comparativement si peu d'influence, il devient en quelque sorte indispensable que l'instruction publique ait son propre ministère : car, de cette manière, les besoins, les intérêts financiers de l'instruction publique auront un représentant plus direct, un organe plus accrédité, soit dans les conseils du prince, soit devant les corps politiques, soit même devant les conseils départementaux ou municipaux, partout où il s'agit de dresser et de voter son budget.

Qu'entendrons-nous par le département de l'instruction publique ? Nous sommes ici tout à la fois sur le terrain de la politique et sur celui de la philosophie : or, il se trouve que la politique et la philosophie sont d'accord pour grouper, pour rassembler sous un même point de vue toutes les institutions qui concourent à éclairer les hommes, à avancer l'esprit humain, à accroître les conquêtes de l'intelligence, à seconder l'essor de la civilisation, à conserver la gloire intellectuelle du pays. Non-seulement les écoles, les établissements d'enseignement

public de tous les degrés, mais les Académies, les sociétés savantes créées ou patronnées par l'État, les publications littéraires et scientifiques dont il fait les fonds ou qu'il encourage, les bibliothèques publiques, les grandes collections, les observatoires et laboratoires entretenus pour le progrès des sciences, tout cela, aux yeux du politique comme à ceux du philosophe, fait partie de l'instruction publique prise *lato sensu*, devra ressortir d'un ministère de l'instruction publique, du moment que l'on songe à confier à un personnage politique, à un homme d'État que ses antécédents désignent pour un tel poste, ce que l'on pourrait nommer *le département de l'esprit humain.*

Il y a pourtant entre l'administration des écoles dans un grand pays et le département de l'instruction publique, tel que nous le concevons *avec ses frontières naturelles*, une différence essentielle et qui a de grandes conséquences pratiques. L'administration scolaire dirige un personnel relativement très-nombreux, est tenue de s'occuper de très-minutieux détails; ce qui donne lieu, dans un pays de centralisation administrative, à une foule d'écritures qui emploient une armée de commis : de sorte que, si l'on juge de l'importance des attributions ministérielles par le nombre de bureaux et de commis qu'elles mettent en œuvre, l'administration scolaire acquerra dans le département ministériel de l'instruction publique une énorme prépondérance; elle lui imprimera en quelque sorte son caractère, elle l'imprégnera de son esprit; et les savants, les gens de lettres, les Académies, les établissements scientifiques et littéraires, quand on les rattachera au ministère de l'instruction publique, croiront qu'on les soumet à l'administration scolaire et à une corporation

de pédants. Il y aura d'autant plus de dispositions à envisager les choses de ce point de vue, qu'en fait et historiquement le ministère de l'instruction publique sera né d'une administration scolaire, successivement agrandie et complétée par l'adjonction des administrations connexes. Dès lors il ne sera pas étonnant que d'autres ministères qui ont la prétention de représenter plus directement encore l'État ou le prince, revendiquent des attributions qui comportent une juridiction si gracieuse et tant de moyens d'influence sur les littérateurs et les savants. Toute cette gent (dont une partie est justement fière et l'autre fatalement vaniteuse) n'aimera-t-elle pas mieux avoir pour Mécène un ministre homme du monde, un ministre homme de cour, plutôt qu'un homme blanchi dans des études austères ou dans les laborieuses fonctions du professorat? Difficilement donc un ministère comme celui de l'instruction publique résistera-t-il à l'absorption des grands ministères, à moins que le prince ne soit de ceux dont le génie donne à leur pensée et à leur langage un cachet personnel que tout le monde connaît; qui dès lors ont tout droit de s'intéresser personnellement à ce qui intéresse les travaux de l'esprit, et d'y intervenir par un représentant de leur choix.

Ainsi, il est incontestable qu'un cachet trop grand de scolarité, imprimé au ministère de l'instruction publique, compromet ce que nous avons appelé ses frontières naturelles : tandis que d'autre part on pourrait dire, en s'appuyant sur l'expérience et sans passer pour un censeur trop morose, que la constitution en ministère entraîne certains effets pernicieux pour l'administration scolaire.

Placé dans un pays d'écritures et de centralisation administratives à côté de grands ministères, il est trop naturel que le ministère de l'instruction publique tende à se grossir, et que souvent il se grossisse par la bouffissure. Quelques employés de plus permettent d'augmenter le nombre des bureaux et des chefs de bureaux, d'y découper des divisions, de rendre plus importants les postes de chefs de division et de bureaux. On justifie mieux ainsi la création de postes supérieurs, comme ceux de chef de cabinet, de directeur, de secrétaire général. Il y a de la marge pour toutes les ambitions, et l'on se donne le plaisir d'organiser. Donc chacun travaillera instinctivement à compliquer les rouages, à exagérer la centralisation et la concentration.

Non-seulement le domaine du ministère de l'instruction publique est comparativement restreint, mais le pouvoir du ministre devrait y être plus limité qu'ailleurs par la spécialité des aptitudes, par des titres plus personnels, par des garanties plus fortes contre l'arbitraire des mutations d'emplois, des promotions et des retraites. Nous en avons assez fait ressortir les raisons dans ce qui précède. Or, le moyen que les ministres s'accommodent toujours de tant de gêne, vis-à-vis d'un corps qui est bien loin d'avoir par lui-même la consistance de la magistrature, qui ne peut se prévaloir, ni d'un principe politique d'ordre supérieur, ni des services politiques qu'il est à même de rendre, ni de la fortune et du rang social de ses membres, et qui a au contraire un besoin constant de l'appui et de la libéralité du gouvernement! Aussi pouvait-on croire naguère que le jour allait venir où, les circonstances aidant, le gouvernement de l'instruction publique, sous un ministre de l'instruction

publique, se réduirait, non pas (Dieu nous garde de le dire et même de le penser !) à un gouvernement tyrannique, mais à l'arbitraire ministériel pur et simple, ce que l'on appelle la *bureaucratie* n'ayant pas même ici le degré de consistance et de résistance passive propre à tempérer le ministérialisme pur.

On a vu chez nous l'instruction publique travaillée par tous les partis religieux et politiques ; on a voulu y implanter tous les systèmes ; et les hommes très-distingués qu'elle a eus successivement à sa tête étaient obligés, par leur position, de faire parler d'eux, d'imaginer des plans, d'annoncer des réformes : le temps leur manquait et quelquefois le goût, pour consolider leur propre ouvrage, pour faire passer leurs théories dans la pratique, à plus forte raison pour s'occuper beaucoup de la mise en pratique des idées de leurs devanciers, pour le perfectionnement du mécanisme administratif par voie de simplification.

De là une profusion de règlements qui, je crois, n'a d'égale dans aucun autre service public de même importance. De là tant de règlements tombés en désuétude, au préjudice du sentiment de la légalité chez les administrateurs et chez les administrés, parce que les hommes de pratique les ont tout d'abord jugés inexécutables, et que, le premier engouement passé, l'autorité elle-même l'a bien vite reconnu. De là l'embarras des bureaux appelé à intervenir entre les théoriciens et les praticiens en fait d'instruction publique, et trop souvent obligés, tantôt de sauver par une rédaction ambiguë les reculades et les rétractations tacites de l'autorité, tantôt de s'arranger de manière que l'on puisse gourmander l'admistrateur secondaire de son inaction, mais en ou-

vrant une porte au désaveu, au cas qu'il entreprenne et que l'entreprise ne réussisse pas.

Pour notre compte, nous n'apercevons qu'un moyen efficace de parer à ces inconvénients, tout en conservant la précieuse unité du ministère de l'instruction publique : c'est que l'administration scolaire, au lieu d'être considérée comme une *portion* du ministère de l'instruction publique, et même comme la grosse portion, relève du ministère de l'instruction publique, mais en en restant distincte. C'est ainsi que notre administration des domaines a ses traditions, son personnel, son organisation propre, et qu'elle ne se fond pas dans le ministère des finances, quoiqu'elle relève du ministère des finances, aussi bien que l'administration des forêts ou des douanes. Il n'est pas nécessaire qu'un ministre de l'instruction publique signe tous les jours des arrêtés pour nommer les aspirants à la maîtrise d'études, les commis d'un économe de lycée ou ceux d'un inspecteur d'académie ; qu'il appose sa signature à toutes les circulaires qui ont pour objet la supputation des points qui donnent le prix *d'excellence*, ou celles des boules et des demi-boules du baccalauréat. *De minimis non curat prætor*, disait la gravité romaine : il est bien permis de le dire d'un homme d'État à qui serait confiée, dans un grand pays tel que la France, la haute influence sur l'éducation publique et sur le mouvement des esprits. Il faudrait à cet homme d'État si peu de bureaux, qu'il ne pût jamais lui venir l'idée d'organiser, pour se défendre de leur influence et mieux assurer la sienne propre, des *contre-bureaux* placés plus immédiatement sous sa main.

Il est clair que, dans l'hypothèse qui nous occupe maintenant, où l'administration scolaire est considérée,

non plus comme une grande *division* du ministère de l'instruction publique, bureaucratiquement plus chargée et plus importante que tout le reste, mais comme une *direction* spéciale, subordonnée au ministre de l'instruction publique, cette direction ne pourrait pas avoir à sa tête un homme, un directeur, sinon plus occupé, du moins plus affairé que le ministre, qui lutterait d'influence avec lui, ou qui, en acceptant le rôle subordonné de confident, de grand-vicaire ou de visir, ne serait nullement propre à offrir à la société et au corps enseignant les garanties qu'on réclame. Beaucoup mieux vaudrait que de si chers intérêts fussent remis à l'arbitraire d'un ministre que relève son influence politique, qu'à celle d'un sous-ministre que ne relève rien du tout. Mieux valait, aux temps du népotisme, avoir affaire au pape qu'au cardinal neveu. Donc on se trouve conduit forcément, dans l'hypothèse actuelle, à mettre l'administration scolaire en commission, à la confier à un conseil permanent, comme celui dont la composition nous a déjà occupé dans la première hypothèse, à cela près qu'il faudrait bien réserver la présidence au ministre dans les occasions solennelles, en chargeant un vice-président de signer ce qui ne mériterait pas d'arriver à la signature du ministre.

On ne nous demandera pas sans doute de préciser le partage d'attributions entre le ministre et le conseil, tel que nous le concevons dans notre hypothèse : nous nous donnons la licence d'imprimer notre utopie, mais nous n'avons pas l'outrecuidance de formuler sans mission les articles d'un projet de loi ou d'un décret *proprio motu*. Il suffit que notre pensée soit comprise dans ce qu'elle a d'essentiel. Au ministre donc de statuer, quant

aux choses et quant aux personnes, sur tout ce qui intéresse les rapports de l'administration scolaire avec les autres services publics : au conseil d'être saisi de tout ce qui ne concerne que le régime interne et la prospérité des écoles. Ainsi les inspecteurs généraux, les recteurs, les inspecteurs d'académie, les doyens mêmes de Facultés, les proviseurs, les directeurs d'écoles normales devraient être au choix du ministre, et en ce qui concerne les fonctionnaires de cet ordre, le conseil ne pourrait qu'émettre un avis; tandis que la nomination à toutes les autres fonctions purement scolaires pourrait et, selon nous, devrait rester dans les attributions d'une autorité purement scolaire. Les services généraux de l'instruction primaire, par leurs côtés administratifs et financiers, ressortiraient directement du ministre : tandis que des statuts sur la tenue des écoles, sur des programmes d'études, d'examens et de concours, sur le choix des méthodes et des livres, devraient émaner de l'autorité scolaire. Dans l'enseignement secondaire ou supérieur, là où il y a plus de motifs de renforcer la tradition et de se défendre des innovations hasardées, il faudrait que l'initiative du ministre représentât l'esprit d'innovation et de réforme dans les grandes occurrences, dans celles qui appellent ou même qui nécessitent l'intervention des grands pouvoirs de l'État, et que l'initiative des applications techniques ou des opérations de détail appartînt à une autorité scolaire dans laquelle la tradition se conserve, de manière à n'avoir pas à redouter une révolution à chaque changement de ministre.

Cependant il faut, comme on dit, *plaider à toutes fins;* et tel serait plus frappé encore des abus du régime oligar-



chique que des abus du bon plaisir ministériel; tel n'admettrait pas que l'autorité d'un conseil pût dans aucun cas imposer de limite infranchissable au pouvoir administratif d'un ministre, qui serait néanmoins fort disposé à reconnaître l'utilité d'un conseil permanent, destiné à aider de ses lumières le pouvoir ministériel, à maintenir les traditions et la jurisprudence du corps, à en coordonner les règlements, à désigner ou à certifier les talents supérieurs qui s'y produisent. Tous les services publics qui requièrent une instruction, une éducation technique et spéciale, ont à leur tête un Conseil investi d'attributions de ce genre: le grand service de l'instruction publique, si spécial et en même temps si varié, exige à plus forte raison l'intervention d'un tel rouage ou d'un tel moteur, sous peine de subir, avec la perte totale de sa dignité, le joug des bureaux ou le joug, plus déplaisant encore, du favoritisme, du népotisme ou de l'intrigue.

Au fond, il s'agit toujours de combiner l'autorité ministérielle avec l'autorité d'un conseil, de manière que, dans la pratique, l'une et l'autre autorité se respectent et se fassent des concessions réciproques. De quelque façon qu'on ait ajusté sur le papier, dans une constitution écrite, la pondération des pouvoirs, il arrivera toujours, ou que chaque pouvoir se cantonnera dans son droit poussé à outrance, et qu'alors la constitution se détraquera, ou que des influences morales interviendront pour émousser les aspérités du conflit, et prévenir les blessures mortelles d'une logique trop incisive. Il n'y a que le pouvoir absolu qui soit parfaitement en règle avec la logique, et je raisonne toujours dans la supposition où, par amour de la logique, on ne serait pas

disposé à accepter le pouvoir absolu. Qu'un conseil exerce souverainement certaines attributions réglementaires et administratives, ou que sa décision ne soit rendue exécutoire que par l'approbation d'un ministre qui presque jamais ne prendra sur lui de la refuser, ou qu'il doive être nécessairement consulté, sous la réserve pour le ministre du droit de prendre une décision contraire dans des circonstances exceptionnelles, ou bien enfin qu'il n'ait à donner d'avis que quand il plaira au ministre de le consulter, ce que le respect de l'opinion publique l'obligera de faire dans tous les cas de quelque importance, je ne vois, dans tous ces modes de procéder, que des nuances, tant que le bon ménage subsiste : et dans tous les cas il faut aboutir à la rupture, c'est-à-dire au renversement de la constitution écrite et au coup d'État, quand la vie commune est devenue insupportable. Nous avons dit ce que nous pensons de la composition que devrait avoir un conseil permanent, pour éviter autant que possible de si dures extrémités.

Dans un pays où règne le principe de la liberté d'enseignement, il faut que l'enseignement libre ait contre l'arbitraire ministériel des garanties qu'il ne pourrait trouver dans la composition d'un conseil permanent, spécialement chargé de la tutelle du corps enseignant et des établissements où l'enseignement se donne au nom de l'État. Aussi nous paraît-il très-juste et conforme à l'expérience acquise, que, dans des sessions annuelles ou semi-annuelles, la juridiction gracieuse et contentieuse, en matière d'enseignement libre, soit exercée par un *jury supérieur*, formé par l'adjonction au conseil permanent de l'instruction publique, de membres pris dans le haut clergé, dans la magistrature, et, si l'on veut

parmi les chefs d'établissements libres. Il est juste que les dignitaires du clergé siégent dans un tel jury, puisque, de fait, la cause de l'enseignement libre est surtout la cause du clergé en matière d'enseignement; et l'adjonction de la magistrature y introduit un principe de tiers arbitrage ou de pondération salutaire. Selon l'esprit du temps et le système général des institutions, le choix des membres du haut clergé et des magistrats pourrait être laissé au gouvernement ou confié aux corps auxquels ils appartiennent. L'importance attachée momentanément à des questions de cet ordre a été le résultat de circonstances exceptionnelles ou d'une agitation en grande partie factice.

A quoi peuvent servir des législateurs, des sénateurs, des hommes politiques dans un conseil de l'instruction publique? Il ne s'agit pas, bien entendu, de leur introduction dans un conseil permanent, où ils ne tarderaient pas à dépouiller leurs caractères d'origine, pour revêtir ceux de leur nouvel état: il s'agit de leur participation aux sessions d'un conseil ou jury non permanent. Leur intervention est assurément fort naturelle, si le conseil fait les fonctions d'une commission spéciale, chargée de préparer le travail de l'autorité législative, apparemment parce qu'il est question d'atteindre un but politique, de garantir un intérêt social, de constater de notables changements survenus dans les mœurs, dans les idées et dans les besoins du pays, et d'y approprier les bases d'une législation spéciale, nonobstant les traditions, les préjugés et (si l'on veut) les routines des hommes spéciaux. Mais, une fois les principes posés, la loi faite, et lorsqu'il ne s'agit plus que des détails techniques d'organisation et d'exécution, les hommes étrangers à de tels détails

s'en dégoûtent, couvrent mal à propos de leur autorité des choses auxquelles ils n'ont pris en réalité aucune part, ou, s'ils ont accidentellement la fantaisie de s'en mêler, courent grand risque de se tromper. Dans quelques circonstances où l'opinion publique est émue, ils pourront, en l'absence d'un conseil permanent, rendre le service d'empêcher ou de modérer des innovations périlleuses : mais cela même, selon nous, fait ressortir l'utilité d'un conseil permanent, qui n'ait pas besoin d'être tiré de son indifférence par les émotions de l'opinion publique.

SECONDE PARTIE.

HISTORIQUE.

CHAPITRE PREMIER.

DES UNIVERSITÉS ET DES COLLÉGES SOUS L'ANCIEN RÉGIME.

Les trois grandes contrées de langues romanes ou néo-latines, l'Espagne, l'Italie, la France, donnaient au onzième siècle le signal du réveil intellectuel, mais elles se réveillaient chacune à sa manière. En Espagne, le travail scientifique et philosophique était dévolu aux juifs et aux Arabes, dont les moines et les médecins latins venaient interroger la sagesse et se faire interpréter les livres. En Italie, l'étude du droit romain, concentrée surtout à Bologne, attirait des étudiants de tous les points de l'Europe. En France, trônaient la théologie et la scolastique appliquée à la théologie. A partir de cette époque et pendant longtemps, l'Europe, embrigadée d'une manière plus ou moins bizarre en corps de *nations* [1], afflua à Paris pour y recevoir des leçons de la maîtresse science. Les écoles, à Paris

---

[1] Il y avait dans l'Université de Paris quatre *nations* : la nation de *France*, divisée en cinq tribus, à laquelle se rattachaient les étudiants d'Espagne et d'Italie ; la nation de *Picardie*, divisée en dix tribus, comprenant le nord de la France actuelle et les Pays-Bas ; la nation de *Normandie*, formée d'une seule tribu ; la nation d'*Angleterre*, divisée en trois tribus, pour les îles britanniques et l'Allemagne. Celle-ci

comme ailleurs, s'agrégèrent, se formèrent en corporations (*universitates*), d'où le nom d'*Université* est venu. Le Paris de la rive gauche de la Seine, celui que les derniers Césars avaient habité, où les premiers rois barbares s'étaient fixés, s'appela l'*Université* et s'appelle encore, même depuis qu'il a été si merveilleusement transformé, le *pays latin*. Ainsi se justifiait dès lors cette prétention à la suprématie intellectuelle, que Paris a toujours conservée à travers tant de changements en tout genre, et dont il a bien voulu faire les honneurs à la France, mais sous cette restriction mentale que la France, c'est Paris.

Effectivement, pour ne pas sortir de notre sujet, Paris seul en France a eu un rôle universitaire considérable : car l'École de médecine de Montpellier est une institution trop locale, trop spéciale; et il n'y a pas bien longtemps que l'on peut considérer Montpellier comme appartenant ethnologiquement à la France plutôt qu'à l'Espagne. Les grands jurisconsultes français du seizième siècle, ne pouvant s'établir à Paris, où il n'y avait pas alors d'enseignement du droit *civil*, se sont promenés dans nos villes de province, quand les querelles religieuses ne les obligeaient pas de chercher un refuge à l'étranger. Leur renommée personnelle n'a donc pu aboutir à fonder quelque part en France une

prit plus tard, quand les antipathies nationales se furent prononcées sous l'influence des luttes féodales, le nom de nation d'*Allemagne*. Chaque nation avait un *procureur*. Il ne faut pas confondre ces quatre nations de l'Université parisienne du moyen âge avec les *Quatre nations* pour lesquelles Mazarin fonda son collége, voulant désigner par là les natifs des quatre provinces dont la réunion définitive à la France était regardée par lui, avec raison, comme la gloire de son ministère.

école que l'on pût comparer à celle de Bologne pour le droit, à celle de Montpellier pour la médecine, encore moins quelque chose qui ressemblât à ce que sont, depuis le quinzième siècle, les Universités d'Allemagne.

Du moment que l'enseignement de la philosophie scolastique et des *sept arts libéraux*, déjà si fameux aux siècles de décadence de la civilisation romaine, devenait la base de l'enseignement de la théologie, il fallait bien que, dans les écoles de Paris, il y eût une catégorie d'étudiants *artiens*, plus nombreux encore que les étudiants théologiens, et par suite une Faculté *des arts*, qui fût comme le vestibule de la Faculté de *théologie* ou des Facultés de *droit canonique* et de *médecine*, formées à son instar. Bientôt les religieux des ordres mendiants qui avaient leur hiérarchie propre, leurs propres doctrines, s'introduisirent en grand nombre dans la Faculté de théologie; et bien avant la fameuse plaisanterie de Pascal, leur immixtion dut mettre obstacle à ce que cette Faculté acquît l'homogénéité et la régularité de structure que pouvait prendre la Faculté des arts. D'ailleurs la plupart des étudiants en théologie, s'ils n'avaient pas fait de vœux monastiques, appartenaient du moins au clergé séculier, étaient souvent pourvus de canonicats et d'autres bénéfices, tandis que les *artiens*, plus nombreux, plus jeunes, plus pauvres et par cela même plus indépendants, avaient plus besoin d'une discipline qui les contînt. Bientôt l'organisation par *nations* devint exclusivement propre à la Faculté des arts, et les quatre *procureurs* des nations représentaient spécialement cette Faculté devant le tribunal de l'Université, où chacune des trois autres Facultés était représentée par son *doyen*.

De là vint qu'à Paris la Faculté des arts se trouva exclusivement investie du droit d'élire le *recteur* de l'Université, d'abord par le ministère de ses procureurs, puis par celui d'électeurs *ad hoc*, auxquels on donnait le nom d'*intrants*, parce qu'ils entraient en conclave avec autant de solennité que s'il se fût agi de l'élection d'un pape ou d'un doge de Venise. De là vint que le chef et le représentant de la *fille aînée de nos rois*, au lieu d'être un théologien, un canoniste, un médecin fameux, fut habituellement un principal de collége ou un régent d'écoliers. La chose est à noter, car elle a eu une grande influence sur les destinées de l'institution universitaire, et même sur la constitution actuelle de l'enseignement public dans notre pays.

C'était un singulier personnage que ce recteur de l'Université de Paris, d'origine si modeste et dont l'existence, au bout de trois mois de fonctions, redevenait si modeste; à qui, dans le court exercice de son pouvoir, on disait *monseigneur*; qui pouvait alors, dans les grandes occasions, haranguer sous l'hermine des rois comme Louis XIV, et se faire remarquer d'eux et de leur cour [1]; et qui, s'il avait le bonheur de mourir en charge, avait droit à des obsèques dont la splendeur, digne de l'épithète de *magnifique*, attribuée à sa personne, faisait redouter, dans l'intérêt des finances du corps, la mort d'un recteur en charge [2].

[1] Voyez ce que dit Saint-Simon de l'impression produite par la harangue de l'abbé Vittement, alors recteur de l'Université de Paris, à l'occasion de la paix d'Utrecht. *Mémoires*, t. X, p. 393 de l'édition Chéruel.

[2] *Mémoires de l'avocat Barbier*, t. II, p. 37. — «Lundi 15 de ce mois (mars 1728), il y eut dans le quartier, à Saint-Étienne du Mont, l'enterrement de M. Viel, recteur de l'Université, lequel demeurait au Plessis. Il y a 128 ans qu'il n'est mort un recteur en place. On était cu-

La renommée des écoles de Paris, pour la théologie et pour les *arts libéraux*, devait amener des fondations pieuses, des établissements charitables en faveur des étudiants peu fortunés, originaires de telle ville, de tel diocèse, de telle province, de telle nation. D'un autre côté, les familles mêmes qui auraient pu se passer de secours devaient désirer de placer leurs enfants dans un pensionnat soumis à une discipline régulière, plutôt que de les laisser vaguer, non sur le pavé (il n'y avait point de pavé alors), mais dans les ruelles fangeuses et tortueuses d'une ville qui passait déjà pour une des plus grandes fourmilières d'hommes. De là les *colléges*, considérés comme autant de membres de l'Université de Paris, et non comme des écoles de rang inférieur (telles que sont les *gymnases* vis-à-vis des Universités d'Allemagne), conformément à l'idée que nous avons aujourd'hui d'une distinction entre les *classes* faites pour des enfants ou pour des adolescents, et les *cours* destinés à de jeunes hommes ou à des hommes faits. Cette constitution de l'Université de Paris au moyen âge nous est rappelée, encore aujourd'hui, par la constitution des

rieux de voir les cérémonies que l'on ferait, d'autant plus que les prérogatives du recteur sont magnifiques, mais l'épargne a empêché l'Université de les conserver. Le dernier enterrement a coûté, suivant les registres, 28,000 livres, qui était une somme considérable pour ce temps-là. On doit faire aux recteurs les mêmes honneurs qu'aux princes du sang, qui est de rester huit jours dans un lit de parade; et en vertu d'une lettre de cachet, les cours sont obligées de lui venir jeter de l'eau bénite, comme aussi d'assister au service qui se fait pour lui. L'antépénultième, ce qui remonte peut-être loin, a été enterré de droit à Saint-Denis. Il n'y a eu cette fois rien de tout cela.... Voilà comme les anciens droits se perdent! C'est néanmoins vilain à l'Université, et comme peu à peu ce recteur n'est plus regardé que comme un pédant et un cuistre! »

Universités anglaises d'Oxford et de Cambridge : mais elle ne pouvait manquer d'avoir chez nous, sous l'influence du catholicisme et de nos mœurs bourgeoises, de tout autres suites que sur la terre classique du protestantisme et de l'aristocratie.

Grandie sous la tutelle de l'Église jusqu'au point de viser à intervenir dans le gouvernement de l'Église par ses avis et ses décisions, l'Université de Paris gardait pourtant toujours les marques de son origine et de sa dépendance primitive. Le chancelier de l'évêque de Paris ou celui de l'abbé de Sainte-Geneviève délivraient, à la suite des épreuves universitaires les *licences* ou les permissions d'enseigner, et conféraient le bonnet de docteur. Même, dans la Faculté des arts, les principaux et les régents étaient astreints au célibat.

Il faut rapporter aux premières années du seizième siècle le commencement de la révolution intérieure qui tendait à remplacer par une étude graduée des textes classiques cette préparation à la philosophie scolastique, faite en latin barbare, qui, durant tout le cours du moyen âge, avait été le fond de l'enseignement de la Faculté des arts[1]. Mais un mouvement d'une autre nature, et d'une bien autre importance pour l'Université de Paris, s'opérait alors : car le retour à l'antiquité avait amené la réforme religieuse, et la réforme religieuse provoquait une réaction catholique.

Vers 1530, un gentillâtre espagnol, tombé dans cet état de vision extatique qui, pour le commun des hommes, touche à la folie, étudiait dans l'Université de Paris,

---

[1] On trouvera là-dessus de curieux détails dans le tome 1er de l'*Histoire de la maison de Sainte-Barbe*, par M. Jules Quicherat.

à Montaigu, et y concevait le plan d'une pieuse chevalerie, qui devait bien vite se transformer sous la main de ses successeurs, et devenir l'institut célèbre dont les plans embrassaient le monopole de l'instruction de la jeunesse, non comme but, mais comme moyen de recrutement et d'influence. La seconde moitié du seizième siècle et le dix-septième siècle tout entier furent employés à la poursuite de ce projet de monopole, en France et hors de France. Dans nos provinces, le but fut presque complétement atteint. Des colléges de jésuites s'élevèrent, là où il n'y avait eu auparavant que des moyens d'instruction très-bornés, très-insuffisants pour ceux que n'animait pas une vraie vocation. Non-seulement des capitales de province, mais de petites villes de quatre ou cinq mille âmes eurent leurs colléges de jésuites, avec classes au grand complet, depuis la *cinquième* jusqu'à la *la seconde année de philosophie* inclusivement. En général, il ne convenait pas aux jésuites de se charger d'un pensionnat, ni d'enfants commençants au-dessous de la cinquième; lesquels apprenaient à lire et à écrire, ainsi que les premiers éléments du latin, chez un maître qui prenait le nom de *grammairien*. Ces petites villes où les jésuites fondaient des colléges, avec d'autant plus de succès que l'enseignement y était gratuit, possédaient d'ailleurs des couvents, des chapitres, un clergé relativement nombreux, et des siéges inférieurs de judicature, autour desquels pullulaient les gens de loi et ceux qui en prenaient au moins le titre, pour avoir un titre. A leur instar, toute la petite bourgeoisie passait par le collége. Le succès des colléges de jésuites a tenu en grande partie à ce nouvel instinct bourgeois, et réciproquement il a beaucoup contribué à

le développer. En aidant à fabriquer tant d'avocats, et à faire descendre le goût de la littérature dans des rangs si modestes au sein de la société laïque, les jésuites ont beaucoup contribué à l'avénement de la philosophie du dix-huitième siècle et à la révolution dont ils auraient tant détesté les principes.

A Paris, où la situation était autre, où il s'agissait de faire concurrence aux nombreux colléges du pays latin, l'institut changea de système et il eut, sous la protection royale, un grand collége à pensionnat. Il ne lui fut pas difficile de mettre de côté beaucoup de pratiques surannées, d'acquérir la vogue et de mieux répondre aux besoins de l'époque. On put dès lors constater ce fait singulier et dont nous avons déjà tâché de rendre raison, à savoir que telle personne qui confiait, comme père de famille, ses enfants aux jésuites, à cause de leur habileté présumée dans l'art du pédagogue, les combattait comme homme public, à cause de leur habileté présumée en manége politique.

Sans la répugnance insurmontable de l'esprit français, et surtout de la bourgeoisie parisienne, pour la politique des jésuites, pour leur système de gouvernement religieux, pour les doctrines ultramontaines dont ils passaient pour être les plus adroits champions, les colléges de la vieille Université de Paris n'auraient guère attiré l'attention publique ; ils seraient devenus des pensionnats, des maisons d'éducation comme on en trouve partout, se tirant d'affaires selon les circonstances et l'entre-gent de leurs administrateurs. Probablement le nom même d'Université serait tombé en désuétude : car, la *maison* ou la *société* de Sorbonne, tout en conservant une grande autorité doctrinale, devenait un corps d'une

nature particulière, une espèce de tribunal ecclésiastique ou de corps consultant, plutôt qu'une Faculté ou une Université, selon l'acception que ces mots avaient généralement prise ailleurs.

Mais la lutte obstinée de l'opposition parlementaire et janséniste contre la cour, qui favorisait l'esprit d'intrigues et de domination des jésuites, en retour de leur ralliement sincère à la maison de Bourbon, depuis que la puissance croissante de cette maison était devenue le principal appui du catholicisme, soutint l'Université de Paris et lui valut une sorte de popularité. Le parlement la prit sous son égide, aussi bien que les libertés gallicanes dont l'Église gallicane, représentée par ses prélats. se montrait déjà disposée à faire assez bon marché. Le combat s'ouvrait par une plaidoirie de l'avocat Arnauld, pour les priviléges de l'Université de Paris contre la concurrence des jésuites ; et après bien des évolutions et des succès divers, elle se terminait au bout de deux siècles, sauf à recommencer plus tard sous une autre forme et dans des conjonctures bien différentes, par l'arrêt du parlement de Paris, du 6 août 1762, qui remettait à l'Université les colléges des jésuites, et par l'expulsion de la fameuse société, dans un moment où la politique vacillante de Louis XV, de sa favorite et de ses ministres, cédait à un courant d'opinion, et plus encore à la pression exercée par la catholique Espagne, par le Bourbon Charles III, pour qui l'anéantissement des jésuites était devenu une affaire personnelle.

Par une réciprocité bien naturelle, l'Université de Paris s'engageait avec ardeur dans les controverses du jansénisme : ses membres les plus considérés, les Rollin, les Coffin étaient *appelants* et *réappelants*, et mettaient

au service de la cause qui avait contre elle les puissants de l'Église et du siècle, leur renom de savoir et de piété. Alors l'avénement de la philosophie cartésienne, des beaux esprits et des savants, avait achevé de reléguer parmi les vieilleries pédantesques le culte d'Aristote et ce qui avait fait le suc et la moelle de l'Université parisienne du moyen âge. Les *humanités* étaient en pleine efflorescence. Les écrivains de Port-Royal, les Duguet, les Rollin avaient fait des livres didactiques et publié des traités sur l'éducation, marqués de ce sceau de gravité, de vigueur et de netteté, qui caractérise les temps classiques de notre littérature.

La lutte de l'Université de Paris et des parlements contre les jésuites avait contribué à développer les principes de notre droit public en matière d'enseignement. « Dès 1446, dit M. Villemain[1], une ordonnance de Charles VII avait donné juridiction aux parlements sur les Universités qui prétendaient ne relever que du pouvoir royal et du pape. En même temps s'établissaient, par des arrêts de parlements, la distinction des écoles publiques et privées, le droit d'autorisation et d'inspection des Universités sur les écoles particulières, et l'obligation pour les maîtres de ces écoles d'être gradués dans les lettres qu'ils enseignaient. Le grand édit de Blois (mai 1579), renferme un règlement d'organisation pour toutes les Universités du royaume, alors au nombre de vingt et une, et par les mesures communes qu'il leur applique, il réalise en partie déjà ce système d'unité dans l'enseignement, qu'on a signalé comme le résultat de la centralisation moderne.

[1] *Exposé des motifs du projet de loi sur l'instruction secondaire*, présenté à la Chambre des pairs le 2 février 1844.

« Cet édit maintient expressément le droit d'autorisation de l'État, l'obligation des épreuves et des grades, et pour obtenir ces grades la condition d'études régulièrement faites et attestées. Vingt ans après (septembre 1598), un acte plus restreint dans la forme, mais non moins décisif quant au principe et à l'influence, l'édit réglementaire de Henri IV sur l'Université de Paris, fit une nouvelle application des droits de l'État en matière d'enseignement public.

« De tels règlements, bien que particuliers à l'Université de Paris, eurent dès lors une grande influence sur les autres Universités du royaume. Cinq de ces Universités, celles de Reims, d'Angers, de Poitiers, d'Orléans, de Bourges, étaient placées dans le ressort du parlement de Paris. En 1662, l'Université de Reims fut réformée par un arrêt du parlement, qui lui imposa les statuts réglementaires de Henri IV. En 1657, un acte royal, enregistré au parlement de Toulouse, reconstituait l'Université de Cahors, en lui imposant, surtout en ce qui concerne le temps obligatoire d'études, les examens et les grades, des dispositions analogues à celles de l'Université de Paris. En 1699, un arrêt du conseil, enregistré au parlement de Rouen, accomplissait une réforme semblable dans l'Université de Caen. »

En vertu de cette législation, les défenseurs de l'Université avaient commencé par contester aux colléges des jésuites le *plein exercice*, c'est-à-dire l'enseignement des humanités et de la philosophie, puis le droit de présenter des élèves pour l'admission aux grades. Deux arrêts du conseil, à la date des 18 février et 28 avril 1618, leur reconnurent ce droit malgré les remontrances des parlements; et Richelieu nous apprend,

dans son *Testament*, quel prix il attachait à entretenir la concurrence entre l'Université et les jésuites. Les parlements résistèrent avec plus de succès lorsque l'institut voulut bientôt après, en se prévalant de la bulle que lui avait accordée en 1550 le pape Jules III, conférer directement tous les grades dans les arts et la théologie. Un arrêt du parlement de Toulouse, à la date du 13 juillet 1623, condamna cette prétention; et l'ordonnance de janvier 1629 disposait que « nul ne serait reçu aux degrés, qu'il n'eût étudié l'espace de trois ans en l'Université où seraient conférés lesdits degrés, ou en une autre pour partie dudit temps, et en ladite Université pour le surplus, dont il rapporterait certificat suffisant. »

Malgré tous les monuments de législation et de jurisprudence que nous venons de citer, il ne faut pas croire qu'en fait les Universités provinciales eussent une autorité comparable à celle qui restait, même dans son extrême déclin, à l'Université de Paris. Comment des écoles de droit et de médecine, qui généralement ne se recommandaient ni par l'affluence des étudiants, ni par la force des études, ni par celle de la discipline, auraient-elles pu efficacement exercer, hors de leur propre enceinte, une sorte de juridiction territoriale sur l'instruction secondaire, passée presque entièrement aux mains de congrégations indépendantes, ou sur l'instruction primaire avec laquelle elles avaient si peu de moyens officiels de correspondre? Aussi faut-il faire honneur aux administrations diocésaines de la plupart des règlements qui, venant en aide aux mœurs locales, avaient valu à quelques contrées de la France une supériorité marquée sur les autres, en ce qui touche à l'instruction des populations rurales.

Alors comme plus tard, les effets pratiques des institutions universitaires différaient donc beaucoup, à Paris et dans la province. Vers le milieu du dix-huitième siècle, la fondation du *prix d'honneur*, qui a été le germe de l'institution du *concours général* entre les colléges de Paris, vint rendre cette différence plus sensible encore. A vrai dire, c'était le moyen le plus ingénieux qu'on pût trouver pour refaire, autrement que sur le papier, avec les colléges dispersés du pays latin, un véritable corps au sein duquel les rivalités n'étoufferaient pas le sentiment de l'unité de la famille, et pour rendre aux yeux du monde un nouveau lustre à des études que, depuis trop longtemps déjà, le monde était habitué à dédaigner. De jeunes hommes de dix-huit à vingt ans, députés comme l'élite de leurs colléges respectifs, pour se disputer un prix de discours latin, décerné avec grande pompe, qui les décorera aux yeux de leurs camarades dans toute la durée de leur carrière d'écrivains ou d'hommes publics, donnent en effet, autant que le permet la différence des mœurs et des institutions, un spectacle analogue à celui des joutes universitaires, si prisées de nos voisins d'outre-Manche. Il y a là quelque chose de plus qu'un combat enfantin d'écoliers, et l'opinion publique ne s'y méprend pas. Aujourd'hui encore, avec tous les inconvénients qu'on lui reconnaît, le concours général des lycées de Paris est ce qui combat le plus efficacement chez nous tant de causes qui conspireraient à amener la ruine de l'ancien système des études classiques. En réalité, grâce surtout au concours général, il y a eu depuis la réorganisation des études classiques, il y a encore aujourd'hui une *Université de Paris*, placée dans de tout autres condi-

tions que le vaste ensemble d'établissements provinciaux auquel on a donné le nom d'*Université impériale* ou d'*Université de France.*

Si la défaite des jésuites et la victoire du parti parlementaire et janséniste étaient arrivées cinquante ans plus tôt, elles auraient pu notablement influer sur la direction de l'instruction publique en France et sur la marche des événements : survenues en 1762, au moment de la publication de l'*Émile,* et lorsque la nouvelle philosophie tournait déjà toutes les têtes, elles ne pouvaient profiter qu'au parti philosophique. Des magistrats philosophes, le président Rolland d'Erceville à Paris, le procureur général la Chalotais à Rennes, exposèrent à leurs compagnies et au public des plans d'éducation où les institutions du passé étaient critiquées sans ménagement, où les nouveaux besoins de la société étaient présentés avec une hardiesse plutôt révolutionnaire que réformatrice, et où, il faut bien le dire, dominait trop cette idée si contraire à la vraie philosophie de l'enseignement, qu'il faut juger de l'utilité d'un système d'instruction secondaire par l'utilité pratique des connaissances qu'il inculque, plutôt que par l'influence qu'il exerce sur la discipline et le développement des esprits.

En fait, et malgré la hardiesse des théories, les innovations se réduisirent pour le moment à peu de chose, tant il est difficile, en cette matière surtout, de passer de la théorie à la pratique, comme l'expérience d'un siècle l'a suffisamment prouvé! En province, quelques congrégations semi-monastiques (en particulier celles des oratoriens et des doctrinaires), légèrement suspectes de jansénisme, recueillirent une partie de l'héritage

des jésuites : mais, plus généralement, les collèges délaissés par ceux-ci passèrent entre les mains d'ecclésiastiques libres du joug de toute congrégation, choisis individuellement par des autorités séculières assez peu compétentes, et n'ayant guère à craindre d'inspection sérieuse. Un tel arrangement, s'il eût pu durer, aurait promptement amené un grand affaiblissement de la discipline et des études. A Paris, le collége Louis-le-Grand devenait la place d'armes de l'Université, après en avoir été la terreur. Beaucoup de colléges souffreteux furent supprimés, et leurs dotations réunies à celles des colléges conservés.

D'un autre côté, sans parler en ce moment du *Collége de France* dont la fondation était déjà si ancienne, le germe de toutes nos autres institutions actuelles d'enseignement supérieur commençait à poindre. On bâtissait à Paris des écoles pour l'enseignement du droit civil et pour un enseignement médical dans le genre moderne, dont il semblait ridicule que Paris continuât d'être privé. Les cours publics de Fourcroy et de Vicq d'Azyr, celui de la Harpe donnaient l'idée d'un enseignement public des sciences et de la littérature, fait pour intéresser les gens du monde aussi bien que les savants et les lettrés, et pour ajouter, aux yeux des étrangers, à la réputation de la capitale de la France, de même qu'autrefois la scolastique avait tant contribué à la célébrité du Paris du moyen âge.

Les événements allaient forcer d'aborder cette grande entreprise, de la sécularisation complète de l'enseignement, à tous ses degrés : examinons comment l'entreprise a été conduite, et avec quel succès.

CHAPITRE II.

DES PREMIERS ESSAIS DE RÉORGANISATION DES ÉTUDES ET DE LA CRÉATION DE L'UNIVERSITÉ IMPÉRIALE.

Notre grande révolution est une expérience historique unique en son genre. Dans ce combat à outrance entre la théorie et la tradition, toutes les particularités sont un objet d'études intéressantes, soit que l'institution traditionnelle ait succombé, soit qu'elle ait finalement prévalu, soit que les transactions dictées par un génie supérieur aient survécu à la puissance du dictateur. De là un motif de se rendre compte, avec quelque détail, de ce que la Révolution a tenté en matière d'instruction publique, de ce qu'on aurait pu faire et de ce qu'on a fait. Tel est un des principaux objets de notre livre.

« C'est un curieux spectacle, dit M. Guizot [1], que celui de l'homme aux prises avec le travail de la création, et l'ambitieuse grandeur de la pensée se déployant sans souci des étroites limites de son pouvoir. De 1789 à 1800, trois célèbres assemblées, trois souverains de leur temps, l'Assemblée constituante, l'Assemblée législative et la Convention nationale, se promirent de donner à la France un grand système d'instruction publique. Trois hommes d'un esprit éminent et très-divers, M. de Talleyrand, M. de Condorcet et M. Daunou, furent successivement chargés de faire un rapport et de présenter un projet sur cette importante question dont les gens d'esprit engagés dans les luttes ré-

[1] *Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps*, chap. xv, t. III, p. 24.

volutionnaires se plaisaient à se préoccuper, comme pour prendre, dans cette sphère de la spéculation et de l'espérance philosophiqué, quelque repos des violences du temps. Les rapports de ces trois hommes, brillants représentants de la société, de la politique et de la science de leur époque, sont des œuvres remarquables et par leur caractère commun, et par leurs traits divers et distinctifs. Dans tous les trois une pensée commune éclate : l'homme règne seul en ce monde, et la Révolution de 1789 est l'avénement de son règne; il s'y lance confiant dans sa toute-puissance, disposant en maître de la société humaine, dans l'avenir comme dans le présent et assuré de la façonner à son gré. Dans le travail auquel M. de Talleyrand a donné son nom, c'est l'orgueil de l'esprit qui domine, avec une ardeur bienveillante, sans colère encore comme sans mécompte.... Entre le rapport de M. de Talleyrand à l'Assemblée constituante et celui de M. de Condorcet à l'Assemblée législative, la filiation est visible; on a roulé sur la même pente, mais l'espace parcouru est déjà immense; l'ambition philosophique a cédé la place à la passion révolutionnaire; une pensée politique, spéciale, exclusive, domine le nouveau travail; l'égalité en est le principe et le but souverain.... La liberté tient plus de place que l'égalité dans le travail de M. Daunou pour la Convention nationale; il reproche à ses prédécesseurs de n'en avoir pas assez reconnu et garanti les droits.... L'État, selon lui, ne doit s'occuper que de l'instruction primaire et de l'instruction professionnelle; hors de là, « liberté de l'éducation, liberté des » établissements particuliers d'instruction, liberté des méthodes ins- » tructives. » Mais à côté de ce large laisser aller en fait d'instruction publique, M. Daunou aussi a son idée fixe et sa manie; la passion de la république est, pour lui, ce qu'était, pour M. de Condorcet, la passion de l'égalité. »

Après tout, ce n'étaient encore là que des plans et des discours : il fallait traverser les temps les plus orageux, il fallait arriver à la dernière année du règne de la Convention pour voir naître, sur les ruines du passé et sous les auspices de savants plus ou moins mêlés à la politique, des établissements vraiment nouveaux, appropriés aux nouvelles destinées auxquelles l'humanité semblait appelée, et dont on admettait sans conteste que la nation française devait le modèle à l'humanité. L'Institut fut organisé, et à côté de l'Institut, le Bureau

des longitudes, le Muséum d'histoire naturelle, l'École polytechnique, les Écoles normales, les Écoles centrales, formaient un cortége d'institutions contemporaines, qui certes ne manquaient ni d'originalité ni de grandeur, et qui toutes subsistent encore, plus ou moins modifiées, à l'exception des Écoles centrales, sur lesquelles notre attention doit principalement s'arrêter ici.

La loi du 25 octobre 1795, rendue la veille du jour où la Convention terminait sa redoutable session, statuait qu'il serait établi une *École centrale* par département, sauf aux communes qui n'en posséderaient pas à se pourvoir auprès du gouvernement pour obtenir l'autorisation d'organiser à leurs frais des Écoles centrales supplémentaires. C'était déjà une concession imprudente, dictée par le souvenir des trop nombreux colléges de l'ancien régime. D'ailleurs, l'instruction des degrés supérieurs ne se prête pas, comme l'instruction primaire, à la symétrie, à l'uniformité de nos découpures administratives. On peut affecter à chaque département et placer, n'importe dans quelle localité, une école destinée à former des instituteurs primaires : tandis qu'on ne trouve pas dans chaque département une ville où puisse prospérer un établissement du genre de ceux qu'on voulait créer. Selon l'esprit du temps, la Convention allait donc trop vite en besogne et généralisait trop. La loi ne parlait pas des écoles libres : mais, par cela même qu'elle n'en parlait pas et qu'elle ne révoquait pas le décret du 19 décembre 1793, qui proclamait en principe la liberté de l'enseignement, elle reconnaissait tacitement que des écoles libres pourraient se former à côté des Écoles centrales entretenues par l'État, et subsidiairement par les communes.

Nous ne discuterons pas les attributions des chaires et le plan de l'enseignement, tel qu'il était édicté par les législateurs de l'époque : il y avait là matière à des critiques trop bien fondées et dont il eût été facile plus tard de tenir compte, sans faire revivre ce qui était effectivement suranné, mais en respectant les justes exigences de la tradition, plus qu'on ne peut le faire dans un temps de crise révolutionnaire. Occupons-nous du *cadre* qui est ici la chose essentielle, plutôt que de ce qui était provisoirement indiqué pour en remplir les divers *compartiments*. Il s'agissait d'un cours d'études, partagé en trois étages ou *sections*, et embrassant au moins six années de l'adolescence. A l'entrée de chaque section se trouvait la condition d'un *minimum* d'âge : douze ans pour la première section, quatorze ans pour la deuxième, seize ans pour la troisième. Il n'aurait pas été raisonnable de supposer qu'un enfant bien élevé serait tenu oisif jusqu'à l'âge de douze ans au moins, ni qu'il passerait tout ce temps dans une école primaire, à apprendre à lire et à écrire. Donc le législateur supposait, quoiqu'il n'en dît rien, qu'il s'établirait de petites écoles tenues par des *grammairiens*, comme on disait autrefois, par des *instituteurs libres*, comme nous dirions aujourd'hui, où les enfants pourraient se perfectionner dans la langue française, apprendre les éléments de la latinité, acquérir en même temps les premières notions de géographie, d'histoire, de calcul, de géométrie intuitive, faire en un mot ce que nous appelons les basses classes ou les classes élémentaires, en y comprenant même la *sixième* et la *cinquième* d'aujourd'hui. L'État ne se chargeait pas de cet enseignement élémentaire ; il renonçait à faire entrer dans la constitution de ses Éco-

les centrales ce que l'on a appelé par la suite des *petits colléges*, comme il renonçait à y faire entrer l'organisation d'un pensionnat : quel mal y avait-il à cela, pourvu qu'on organisât plus tard, comme on n'aurait pas manqué de le faire, une bonne surveillance des écoles libres et des pensionnats? Nous verrons bientôt se dérouler les conséquences du système contraire.

D'ailleurs il faut convenir que la division en trois sections, de deux années chacune, restait encore assez peu naturelle : on se serait mieux conformé aux vraies données du problème, en y substituant une division en deux sections ou *assises*, de trois années chacune, et en statuant que le *minimum* d'âge serait de douze ans pour l'entrée dans la section inférieure, de quinze ans pour l'admission dans la section supérieure. A la faveur d'un amendement si léger, que la pratique aurait vite suggéré, la section supérieure des Écoles centrales, fréquentée par des jeunes gens de l'âge de dix-sept ou dix-huit ans en moyenne, aurait tenu lieu de ces Facultés provinciales des sciences et des lettres, auxquelles on cherche un auditoire d'étudiants depuis plus d'un demi-siècle qu'elles existent, et qui ne peuvent réussir presque nulle part à se créer même un auditoire frivole. Effectivement, leur enseignement est quelquefois trop au-dessus, le plus souvent trop au-dessous de l'enseignement supérieur de nos colléges. Dans d'autres cas, il fait double emploi. Mais, au sein d'un même établissement, l'enseignement des deux sections n'aurait pu manquer de se coordonner régulièrement sans double emploi et sans lacune. Le gouvernement aurait été amené à exiger la fréquentation des cours de la section supérieure, pour les jeunes gens qui auraient aspiré à certaines carrières, qui au-

raient voulu obtenir des grades dans les Facultés professionnelles; et difficilement aurait-on pu contester au gouvernement le droit d'imposer à des jeunes gens de cet âge une pareille condition. Cependant cette mesure seule aurait suffi pour que le plan d'études adopté par le gouvernement dans la section supérieure des Écoles centrales, devint le régulateur de l'enseignement, donné dans les écoles libres, soit au-dessous, soit à côté des Écoles centrales. Les professeurs de la section supérieure auraient examiné leurs élèves à la fin du cours régulier d'études, comme les professeurs de droit et de médecine examinent les leurs, avec un mélange de paternité et de fermeté que tout le monde accepte, qui n'a rien de tracassant pour les familles, qui ne met pas en jeu des légions de solliciteurs, pour aboutir à éliminer plus de la moitié des candidats et à admettre après quatre ou cinq épreuves infructueuses, de pitoyables candidats.

L'enseignement des classes supérieures de nos lycées, si minutieusement réglé sur le papier, en fait, se désorganise de plus en plus sous l'influence délétère du baccalauréat, de la préparation et des manuels; de sorte que bientôt, en province du moins, nous n'aurons réellement pas plus de classes supérieures des lycées que nous n'avons d'auditoires de Facultés. Le dédoublement de la section supérieure des Écoles centrales en lycées et en Facultés aura abouti à ce que l'enseignement dont devait être chargée cette section supérieure ne soit, en réalité, donné ou du moins reçu nulle part.

Nous ne pouvons entrer dans les détails, mais on comprendra aisément qu'un enseignement plus analogue par ses formes à l'enseignement de Faculté qu'à

l'enseignement de collége se prêtait mieux aux variétés de combinaison et de dosage des diverses *facultés* ou matières d'enseignement, variétés sur lesquelles portent depuis si longtemps les débats et les expériences. Le gouvernement aurait pu à son gré, c'est-à-dire en consultant les vrais besoins du pays, ou réduire le nombre des Écoles centrales en y fortifiant l'enseignement classique, ou l'augmenter en diminuant le rôle de l'élément classique, de manière à ménager les transitions, tout en se prêtant aux tendances du siècle vers un enseignement secondaire plus affranchi de la domination des langues classiques.

Combien de fois ne s'est-on pas plaint de la sotte vanité des petites villes, qui veulent avoir un collége de plein exercice, un collége rival des lycées, un collége faisant des bacheliers, plutôt que d'affecter leurs médiocres ressources à fonder un bon établissement, soit pour un enseignement purement français, soit pour la préparation aux classes supérieures des lycées? La chose allait d'elle-même dans le système des Écoles centrales, en nombre suffisamment restreint. Une ville de quatrième ou de cinquième ordre ne songeait pas plus à rivaliser avec la section supérieure de l'École centrale qu'avec l'École de droit ou de médecine. Elle mesurait son ambition à ses forces et les dirigeait plus librement vers l'un ou l'autre des buts indiqués, selon les vrais besoins de sa population.

Au fond l'institution des Écoles centrales n'était, à beaucoup d'égards, qu'un retour aux formes de l'enseignement universitaire du moyen âge et à celles qui règnent encore en Allemagne et en Angleterre. Partagée en deux sections, l'École centrale aurait représenté à la

fois Eton et Oxford, non pas, bien entendu, un Eton et un Oxford aristocratiques, mais quelque chose d'accommodé à l'état de la nouvelle société française. L'inconvénient était de trop rompre en visière avec d'anciennes habitudes, introduites depuis trois siècles, sous l'influence des jésuites et du moderne régime de l'Université de Paris; mais on n'a pas éprouvé de moindres difficultés lorsqu'on a voulu intercaler dans le vieux cadre les nouveautés que semblaient réclamer l'esprit et les besoins des temps nouveaux. Depuis soixante ans déjà l'on remet les pièces à la forge sans que la soudure ait parfaitement réussi, puisqu'il est toujours question de les y remettre. Cela revient à l'observation banale qu'il est malaisé de faire du neuf avec du vieux, et qu'il en coûte souvent plus pour rajuster une vieille masure que pour bâtir une maison neuve.

Je n'ai connu, pour ma part, aucun homme de mérite ayant passé par les Écoles centrales qui n'en eût gardé un bon souvenir. Néanmoins, il faut bien dire avec tout le monde que les Écoles centrales ont échoué, et attribuer, comme tout le monde, ce mauvais succès à l'incurie du législateur qui avait négligé d'en assurer le recrutement au moyen d'un pensionnat; mais d'abord on ne doit pas juger de la valeur d'une institution d'après les résultats de quelques années, dans un temps de détresse publique et privée où toutes les passions révolutionnaires et contre-révolutionnaires fermentaient, où les partis politiques et religieux inspiraient à une portion considérable et peut-être la plus respectable de la bourgeoisie, une profonde répugnance pour des écoles sorties du mouvement de la Révolution. Avec le temps, sous un gouvernement modéré et fort, ces répugnances

se seraient dissipées. On aurait fini par oublier les colléges de l'ancien régime comme on a oublié tant d'autres choses. Et puisqu'il faut, en thèse générale, un internat pour soutenir un établissement d'instruction secondaire, rien n'était plus simple que d'obliger les villes qui voudraient avoir ou conserver une École centrale, au besoin le département et les départements limitrophes, d'organiser, sous la surveillance de l'État, en s'adressant à des personnes agréées par lui, les pensionnats dont l'existence serait reconnue nécessaire. L'État qui n'a longtemps soutenu les lycées qu'avec ses bourses et avec les bourses communales, pouvait de même fonder des bourses et les répartir à son gré, en se créant ainsi un puissant moyen d'action sur les conseils municipaux; et il se trouvait délivré des petitesses et des embarras de toute sorte auxquels donne lieu la gestion d'un pensionnat au compte de l'État, tout en faisant à la liberté des diverses opinions, des diverses sympathies, une part légitime, sans danger sérieux pour ses véritables intérêts et sans se faire précisément pédagogue. La concurrence du clergé (que d'ailleurs on n'a pu éviter) aurait été d'autant moins redoutable que le plan d'études, dans les Écoles centrales, se serait plus nettement distingué de l'ancien système classique, dont le clergé ne pouvait pas notablement s'écarter.

Le gouvernement consulaire aima mieux rompre avec le système des Écoles centrales et rétablir, sous le nom de *lycées*, les anciens colléges, en les sécularisant. Cela était, pour le moment, plus commode. En 1802, tout poussait à la réaction. La bourgeoisie française tendait à reprendre ses vieux errements et à ne voir dans la Révolution que la crise qui avait emporté les derniers restes

des institutions nobiliaires et féodales : il était naturel que, dans la bourgeoisie, les pères de famille aimassent à voir élever leurs fils à peu près comme ils avaient été élevés eux-mêmes. Il était fort naturel aussi que le Premier Consul goûtât plus des pensionnats où l'on introduisait le tambour et l'exercice, les caporaux et les sergents, que des Universités au petit pied, où l'esprit d'une jeunesse de dix-huit ans aurait facilement pris un tour d'opposition raisonneuse. Le produit des pensionnats devait venir en déduction des charges de l'État, ce dont tenait compte un gouvernement économe. On ne doit donc pas s'étonner qu'il se soit rapproché des anciens errements en fait d'éducation publique, plutôt que de donner suite, en les corrigeant et en les complétant, aux idées novatrices des philosophes et des savants de l'école révolutionnaire ; qu'il se soit prêté aux circonstances et aux dispositions actuelles des esprits : car c'est en général ce qu'un gouvernement doit faire. Mais, d'un autre côté, nous pouvons reconnaître aujourd'hui que, dans cette occasion, les grandes tendances du siècle se sont trouvées sacrifiées aux convenances du moment. Il devient bien clair que l'action du gouvernement, dirigée dans un autre sens, aurait facilement réussi à donner aux idées courantes la tournure qu'elles ont prise d'elles-mêmes, vingt-cinq ans plus tard, et à laquelle depuis lors il a fallu résister, sauf à mal choisir les moyens de résistance.

La loi du 1er mai 1802, qui contenait l'organisation du système des lycées, venait immédiatement après la loi organique du concordat, comme pour mieux marquer le commencement d'un antagonisme qui aura été l'une des grosses affaires du siècle. Le chimiste Four-

croy, chargé par le Premier Consul de diriger l'instruction publique, avait été un révolutionnaire ardent; il comprit bien que le clergé reconstitué ne tarderait pas à vouloir ressaisir l'instruction publique; et il fit mettre dans la loi que, pour devenir proviseur ou censeur de lycée, il faudrait être marié ou l'avoir été, c'est-à-dire qu'on excluait les prêtres. On ne savait trop où prendre les professeurs des nouveaux colléges; et les prêtres mariés ou qui avaient renoncé au sacerdoce, acceptaient volontiers ce moyen de subsistance. Le clergé, de son côté, songea aussitôt à ouvrir des écoles, des pensionnats, et à profiter pour cela des avantages nombreux que sa position lui donnait. Cela ne pouvait aller jusqu'à faire une sorte d'opposition au gouvernement, mais cela devait infailliblement y conduire.

Cependant, ce qui avait convenu au gouvernement consulaire de 1802, ne suffisait déjà plus au gouvernement impérial de 1806. Fourcroy fut disgracié, et en mourut, dit-on, de chagrin. Un poëte courtisan, critique fin, orateur disert, partisan politique de l'autel et du trône, lié, sans trahir son maître, avec des hommes qui le dépassaient dans leurs regrets et dans leurs espérances, fut choisi pour présider à l'instruction publique. L'Empereur conçut l'idée d'une espèce de corporation séculière, dont l'organisation rappellerait à beaucoup d'égards celle des anciennes congrégations enseignantes, où l'on admettrait indifféremment laïcs et ecclésiastiques, et qu'on nommerait l'*Université impériale*[1].

[1] Il est curieux de voir, dans une lettre de l'abbé André de Maistre (depuis évêque d'Aoste) à son frère, le fameux comte Joseph de Maistre, comment l'institution était jugée par les hommes à la fois les plus

Les hommes qui entouraient M. de Fontanes et qui avaient appartenu à l'ancienne Université de Paris, empruntèrent le plus qu'ils purent à ses règlements un peu surannés : ce qui fit dire plus tard à l'Empereur, à Sainte-Hélène, qu'on avait gâté son plan. L'existence du corps fut législativement décidée en 1806, en même temps que celle des majorats; et deux ans plus tard, en 1808, on organisa à la fois les majorats et l'Université. Après quelques tâtonnements, on s'était déterminé à ne demander au Corps législatif que le vote du principe, en renvoyant, pour le mode d'exécution, à un décret organique. Quoiqu'on fût au plus fort de la brouillerie avec le pape, il fut dit, dans le décret de 1808, que l'Université prendrait pour base de son enseignement les préceptes de la religion catholique : ce qui ne signifiait rien, s'il s'agissait seulement des préceptes de morale, reçus par toutes les communions chrétiennes; et ce qui se conciliait mal avec le principe de la liberté des cultes et de la séparation des pouvoirs, s'il s'agissait des points de dogme ou de discipline. Est-ce que, par hasard, le titre *du divorce*, que devaient enseigner les Facultés de

---

ardents et les plus sagaces du parti contre-révolutionnaire. La lettre est datée de Chambéry, 4 juillet 1809.

« ... Notre séminaire (de Chambéry) est en pleine activité : il est aux jésuites. Leur maison a été donnée pour cet établissement. Il y a un petit et un grand établissement. Le tout composant trois cents personnes va faire partie de l'Université, dont le grand maître Fontanes a de grandes vues et d'excellentes intentions. Le plan de ce grand établissement est beau et vaste. C'est un beau corps; l'âme y viendra quand elle pourra. On veut un célibat, une subordination, un dévouement de toute la vie, sans motif religieux : l'obtiendra-t-on ? Je n'en sais rien. » (*Mémoires politiques et correspondance diplomatique de J. de Maistre*, p. 30. Paris, 1858. In-8°.)

droit de l'Université impériale, se conciliait avec les préceptes de la religion catholique? Beaucoup de gens ne contestaient-ils pas dès lors que les *quatre articles*, qui devaient être enseignés dans les Facultés de théologie catholique, fussent compatibles avec les vrais principes du catholicisme? Ne devait-il pas, d'ailleurs, y avoir des Facultés de théologie protestante et des aumôniers protestants dans les lycées? On se plaçait donc, vis-à-vis des évêques et du clergé catholique, dans une position trop facilement vulnérable.

L'expérience a fait voir que les mœurs du siècle se prêtaient mal à la résurrection d'un esprit de corporation. On pouvait créer et l'on a créé en effet un corps de fonctionnaires, mais qui n'ont jamais eu qu'à un faible degré l'esprit de corps, et qui surtout n'ont jamais été animés de ce souffle de vie commune qui constitue le véritable esprit de corporation. On a eu les inconvénients du mot sans avoir les avantages de la chose : car il était plus aisé de déclamer contre le monopole d'un corps que contre une prérogative de l'État.

Autour de M. de Fontanes se trouvaient deux sortes de metteurs en œuvre : en premier lieu, des gens de lettres ou des amateurs très-distingués de littérature, remontant au dix-septième siècle, tout en donnant la main aux novateurs littéraires du siècle naissant, pourvu qu'on les débarrassât de la séquelle de Voltaire et de d'Alembert, des philosophes du dix-huitième siècle et des savants de la Révolution, de la société des idéologues d'Auteuil et de la morgue académique des géomètres, des astronomes et des chimistes d'Arcueil. Les hommes dont nous parlons, sans être des latinistes philologues, moins encore des hellénistes, connaissaient

bien leur Virgile et leur Horace, voulaient qu'on en revînt à cette délicate nourriture; et recueillant les apophthegmes de l'antique philosophie, se figuraient que l'on pouvait encore maîtriser le siècle et diriger la société au moyen d'une forte et saine éducation de collége, c'est-à-dire par une éducation du genre de celle qu'eux-mêmes avaient reçue.

A côté de ces hommes qui se piquaient, philosophiquement et politiquement, d'être chrétiens, s'en rencontraient d'autres dont la foi religieuse était bien plus vive, et qui, sous des nuances diverses, représentaient dans le catholicisme le parti de l'opposition, non point les formules théologiques, mais les traditions des anciens partis gallican, parlementaire, janséniste : le rêve de ceux-ci était la résurrection de l'Université des Rollin et des Lebeau, de ces personnages à mœurs austères et à obstination invincible, modèles de piété, quoique toujours en méfiance du pape, des évêques et des jésuites. Quelques-uns des hommes respectables auxquels cette indication s'applique, ont poursuivi pendant toute la durée de leur longue carrière, mais bien inutilement, la réalisation de ce rêve.

Si, en effet, quelque chose eût pu communiquer à l'institution nouvelle la vie morale, l'esprit de corporation, l'unité de doctrines, c'eût été l'infusion de ces vieilles traditions de l'Université de Paris. Malheureusement, tout cela était inintelligible pour les générations nouvelles, et surtout inintelligible dans nos provinces, où il y avait absence complète de traditions universitaires, et qui n'avaient été que très-peu remuées, en comparaison de Paris, par les querelles religieuses des dix-septième et dix-huitième siècles.

Toutes les vues diverses des coopérateurs dans l'œuvre de fondation ont donc été déçues. Le grand Empereur fit élever une génération de jeunes libéraux et de parlementaires, dans le sens moderne du mot. Les amis des bonnes études, dans le goût latin et français des deux siècles précédents, fabriquèrent des philosophes à la mode d'Allemagne et d'Écosse, et élevèrent de jeunes maîtres, moins épris du latin que du grec qui avait pour eux l'attrait de la nouveauté, entre les mains desquels, sans qu'il y eût pourtant de leur faute, le latin est entré dans une voie de dépérissement, en tant que connaissance mondaine. Les pieux légataires de Pascal et d'Arnauld n'ont pu faire que la jeune Université ne représentât point la société d'où elle sortait, et qu'il ne s'y trouvât pas comme dans le monde, à côté d'une minorité de chrétiens pratiquants, une majorité de chrétiens tièdes et de libres penseurs. Seulement, quoi qu'on en ait pu dire, la nature même de la profession et des occupations habituelles a rendu la minorité relativement plus forte dans l'Université que dans le monde.

Ainsi, l'Empereur n'a pas été trompé par son entourage, comme il s'en plaignait, mais il s'est trompé avec bien d'autres. La milice enseignante, cette corporation semi-monastique, avec son grand maître et ses vœux, doit être mise sur la ligne de plusieurs conceptions de la même époque, de l'empire d'Occident, des royautés feudataires, des majorats. La limite avait été dépassée : la puissance du génie méconnaissait la puissance du siècle.

Nous avons appris récemment, par quelques notes tirées des papiers de feu M. Rendu, que l'Empereur avait songé un instant à rétablir une des anciennes con-

grégations enseignantes, par exemple celle des oratoriens, dont le souvenir était resté cher à quelques personnes, à cause de sa réputation de gallicanisme et de jansénisme modéré. Mais la société moderne n'aurait rien compris à cette résurrection; la cour de Rome s'en serait inquiétée, les évêques s'en seraient méfiés, les dévots l'auraient reniée. Le parti qu'on a pris était encore plus pratique.

Une maladresse commise fut l'assiette de la taxe appelée la rétribution universitaire, et qui frappait sur les élèves des pensionnats ecclésiastiques ou libres, comme sur ceux des établissements publics. Cet impôt que l'Université percevait elle-même, et auquel on ne voyait guère d'autre but que celui de rétribuer les places de son état-major, lui valut dans la bourgeoisie quasi la même impopularité que le fameux impôt des 45 centimes a valu, chez les paysans, à la république de 1848. Il ne suffisait pas d'ailleurs, pour atteindre le but politique qu'on a voulu plus tard prêter aux inventeurs, celui de prévenir une trop grande diffusion de l'instruction secondaire. C'était tout simplement une mesure financière, conforme aux maximes du temps. On ne voulait pas créer une dépense spéciale, sans y affecter une ressource spéciale. Un million, dans ce temps, était beaucoup. Louis XVIII, à son retour, crut se populariser en prenant le million à la charge de sa liste civile; mais cette pieuse pensée n'eut pas de suite, et la rétribution universitaire n'a été supprimée que bien plus tard, lorsque le budget s'est totalisé par milliards, et qu'on a eu honte de donner lieu à tant de bruit ou à tant d'embarras pour si peu de chose.

CHAPITRE III.

DES PRINCIPALES VICISSITUDES DE L'INSTITUTION UNIVERSITAIRE DANS LE DEMI-SIÈCLE ÉCOULÉ DEPUIS LA CHUTE DU PREMIER EMPIRE.

Au retour des Bourbons, il n'y eut guère d'institution plus critiquée, plus attaquée, plus calomniée que l'Université impériale : mais la difficulté était d'improviser un autre système ; et, ni le clergé séculier, ni les jésuites qui avaient reparu, ne se sentaient en mesure de se substituer purement et simplement à la milice universitaire. En conséquence, une ordonnance du 22 juin 1814 se borna à prescrire provisoirement l'observation des règlements existants.

Le 17 février 1815 parut une autre ordonnance qui, sans toucher au principe de la sécularisation de l'enseignement, et par conséquent sans donner une satisfaction réelle aux tendances contre-révolutionnaires ou cléricales, modifiait gravement dans sa constitution administrative le système de 1808. M. de Fontanes, malgré ses sentiments royalistes, perdait sa place de grand maître, et il n'y avait plus de grand maître. L'Université impériale se fractionnait en dix-sept Universités provinciales. Lors même que la Restauration aurait suivi paisiblement son cours, cette organisation ne pouvait être durable. Elle ne satisfaisait aucune des passions, aucun des désirs du moment. Elle répugnait à nos habitudes de centralisation qui prévalent toujours à travers toutes nos vicissitudes politiques. Elle n'aurait pu se maintenir

quelque temps qu'à la faveur d'un calcul de parti, afin d'affaiblir les résistances et d'arriver plus aisément à rendre l'instruction publique aux congrégations ou aux évêques. La catastrophe des Cent-Jours ne permit pas d'en faire l'expérience. L'Empereur, revenant de l'île d'Elbe, maintint son Université et mit pour quelques jours à sa tête un homme qu'il avait regardé jadis comme propre à lui concilier les partisans modérés de l'ancien régime, le ci-devant consul et archi-trésorier Lebrun. L'ordonnance du 17 février 1815 n'a donc figuré qu'au *Bulletin des lois*; et néanmoins c'est un document important pour l'histoire de nos institutions d'instruction publique : car elle s'offre à nous comme un type dont il a bien fallu se rapprocher plus ou moins, lorsqu'on a voulu tenter plus tard d'autres innovations.

A la suite de la seconde Restauration, l'ordonnance du 15 août 1815 maintint provisoirement la circonscription des académies et l'organisation administrative de l'instruction publique sur les bases de 1808, tout en transférant à une commission de cinq membres les pouvoirs précédemment attribués au grand maître et au Conseil de l'Université. M. Royer-Collard la présidait; les autres membres étaient MM. Cuvier, Silvestre de Sacy, l'abbé Frayssinous, Gueneau de Mussy. M. Cuvier y représentait la haute illustration scientifique, jointe à la flexibilité politique. MM. Royer-Collard, Silvestre de Sacy, Gueneau de Mussy, y représentaient la nuance de royalisme modéré et de christianisme sévère, inclinant d'une part au libéralisme constitutionnel, de l'autre aux idées morales, sinon aux doctrines théologiques de l'école de Port-Royal. M. Frayssinous lui-même passait pour n'être rien moins que partisan aveugle des jésuites.

Pour ceux qui étaient versés dans les nuances des partis ou des coteries religieuses, il représentait l'esprit *sulpicien*, très-prononcé autrefois contre le jansénisme, en sympathie par là avec les jésuites, mais attaché aux maximes gallicanes et préoccupé de la conservation des droits de l'épiscopat. La publication de la *Correspondance* de Lamennais, de cet homme fou d'orgueil et de génie, mélange bizarre de Calvin et de Rousseau, nous a montré quel fonds de haine et de mépris pour l'abbé Frayssinous pouvait couver dans des cœurs de prêtres et de royalistes ardents. Il va sans dire que le gros du parti libéral n'entendait rien à ces raffinements, et voyait tout bonnement dans M. Frayssinous un prêtre qui représentait les opinions, les ambitions et les antipathies du clergé.

Il faut reporter à cette première Commission de l'instruction publique l'honneur d'avoir résolûment mis la main à l'œuvre de l'organisation de l'instruction primaire, œuvre toujours poursuivie depuis à travers les vicissitudes de la politique, parce qu'il s'agit d'une de ces nécessités ou de ces convenances sociales, qu'impose le progrès des idées et des mœurs, indépendamment de la politique.

Quatre ans plus tard, les tendances politiques du gouvernement étaient changées, les royalistes purs étaient arrivés au pouvoir ; M. Royer-Collard ne présidait plus la Commission d'instruction publique. Le nombre de ses membres était porté à sept par une ordonnance du 22 juillet 1820, et le 1er novembre suivant, cette Commission prenait le nom de *Conseil royal*. Le 21 décembre, on lui donnait M. Corbière pour président, et l'ordonnance du 27 février 1821 était rendue afin de donner un commencement de satisfaction aux réclamations du

parti royaliste et du clergé. Le 1er juin 1822, M. Frayssinous était nommé grand maître de l'Université; le 6 septembre suivant, l'École normale était supprimée; le pieux et savant M. de Sacy quittait le Conseil royal, des hommes réputés plus dévoués aux opinions en faveur y prenaient place; enfin le 26 août 1824, M. le comte Frayssinous, évêque d'Hermopolis, était nommé ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique. Tout cela ne satisfaisait encore qu'imparfaitement les royalistes ardents, les jésuites, les ultramontains, et ce que l'on appelait alors la *Congrégation* : mais tout cela suffisait bien pour motiver les violentes sorties du parti libéral. L'Université n'avait jamais été si populaire que depuis qu'elle était, sinon persécutée, du moins molestée par l'esprit d'intrigue et par l'encouragement donné à quelques démonstrations hypocrites.

Malgré cette popularité apparente, il faut rapporter à l'époque qui nous occupe les premiers symptômes de la maladie du baccalauréat, amenée (comme les développements de l'instruction primaire), par la marche du siècle, indépendamment des réactions politiques, et qui devait plus tard, en minant l'édifice des études classiques et en attaquant au cœur l'institution universitaire, aider si fort à la satisfaction des préjugés ou des rancunes du parti clérical, dans des temps en apparence bien moins favorables aux prétentions du clergé.

En attendant ces temps encore lointains, les élections de 1827, la chute du ministère Villèle, amenèrent dans le régime de l'instruction publique un revirement libéral. M. Frayssinous fut remplacé au ministère des affaires ecclésiastiques par M. Feutrier, au ministère de l'instruction publique par M. de Vatimesnil. Les fameuses

ordonnances du 16 juin 1828 replacèrent sous le régime de l'Université huit colléges de jésuites, et prescrivirent une sorte de *formulaire* ou de *test*, à savoir une affirmation par tous les directeurs de colléges ou de petits séminaires, qu'ils n'appartenaient à aucune congrégation religieuse, non légalement établie en France, en d'autres termes, qu'ils n'étaient pas jésuites. A certains égards, on pouvait se croire reporté en Angleterre, aux temps des derniers Stuarts, et bien d'autres circonstances rendaient l'analogie saisissante pour tous les esprits. En restant dans notre histoire nationale, on aurait pu se croire reporté au ministère du duc de Choiseul, alors que la fermeture de quelques colléges était aussi la grosse affaire des parlements, de la cour, du clergé, des philosophes. On eût dit que le mouvement contre-révolutionnaire[1], en forçant la révolution de remonter vers sa source, avait ramené des conflits du genre de ceux qui lui avaient servi de signes précurseurs.

Toute la situation se trouvait changée par cette espèce de violence faite aux consciences et, en premier lieu, à la conscience du vieux roi. L'intérêt se reportait sur les jésuites chassés de leurs maisons, sur les évêques violentés dans la direction de leurs petits séminaires. Les libéraux chez qui le libéralisme était une affaire de principes, non de parti, étaient amenés à se joindre aux ennemis du monopole universitaire, à réclamer pour tout le monde la liberté de l'enseignement. Il faut rapporter à ce moment la formation et les développements rapides du parti *néo-catholique* qui repoussait dédaigneusement l'appui du bras séculier, en affichant la prétention de ne demander aux pouvoirs publics que la liberté ou

les libertés de l'Église, et la liberté de l'enseignement avant toute autre liberté.

Telle était la disposition des esprits, quand la révolution de 1830, en amenant aux affaires tant de lettrés, de professeurs et de philosophes, inscrivit tout d'abord la question de la liberté d'enseignement au nombre des questions sur lesquelles la législature devrait statuer dans le plus bref délai possible.

Le gouvernement du roi Louis-Philippe, auquel on a durement reproché ses instincts bourgeois, a pourtant servi sans hésitation la cause des classes ouvrières et des populations rurales, lorsqu'il a organisé pratiquement et développé sur une large base les institutions d'instruction primaire; quoiqu'il fût assez apparent qu'il n'en sortirait rien de bien favorable aux intérêts de la bourgeoisie. M. Guizot, dans son passage au ministère de l'instruction publique, eut l'honneur de l'initiative. Il était digne de lui d'aborder aussi résolûment la question pendante en vertu de la charte de 1830, celle de la liberté de l'enseignement des degrés supérieurs, et particulièrement de l'enseignement secondaire : l'autorité qui s'attachait alors à sa position politique, lui en aurait facilité la solution. Il n'en eut pas le temps, à cette époque de crises ministérielles si fréquentes; et l'instant propice aux concessions réciproques une fois échappé, la difficulté de contenter tout le monde fit que l'on s'accommoda trop aisément d'un ajournement indéfini. Un premier projet, présenté par M. Guizot en 1836 et adopté avec amendements, un an plus tard, par la Chambre des députés, fut remplacé par un autre que M. Villemain présenta à la Chambre des députés en 1841, puis par un autre que le même ministre soumettait en

1844 à la discussion de la Chambre des pairs, et qui, revenu la même année à la Chambre des députés, demeura enterré dans ses cartons. Il est clair qu'avec une résolution plus ferme de la part du gouvernement, l'on aurait dû aboutir et aboutir plus tôt. La nouvelle charte, en cela du moins, ne fut pas plus que d'autres une vérité. C'était donner beau jeu aux récriminations des adversaires, et cela sans avantage pour personne : car, en fait, le monopole dont on était fondé à réclamer l'abolition légale, n'existait pas [1]. La plupart des grands colléges ecclésiastiques restaient dans une situation irrégulière, faute par les directeurs effectifs de posséder les grades exigés ; on les pressait de se mettre en règle ; mais, en attendant, l'on tolérait les *hommes de paille*, ou l'absence même des hommes de paille, et les choses allaient leur train, à très-peu près comme elles le font, depuis que nous jouissons de la liberté d'enseignement. Malgré tant de condescendances, l'ajournement grossissait la question au delà de toutes ses proportions naturelles, et l'on en rendait ainsi la solution d'autant plus difficile et périlleuse.

D'un côté, l'on voyait un gouvernement qui, par la crainte assez mal fondée de faire tomber quelques colléges ou quelques classes de philosophie, s'attirait mille tracasseries et semblait vouloir éluder un engagement

[1] Nous lisons dans le rapport de M. le duc de Broglie sur le projet de loi présenté en 1844, que, du 1[er] janvier 1830 au 1[er] janvier 1844, il a été accordé 2118 autorisations, contre 198 refus et 57 ajournements. Je n'ai pas connaissance que, depuis l'opposition faite à la famille de Ferlus, au sujet de l'établissement de Sorrèze, aux temps de la *congrégation*, un cas de refus d'autorisation ait été de nature à émouvoir l'opinion publique.

solennel; d'un autre côté, l'on voyait des évêques sages, modérés par caractère, devant leur nomination au gouvernement, que l'esprit de corps et les passions de leur clergé maîtrisaient, et qui ne croyaient pouvoir se dispenser de se joindre sur ce terrain à ses plus fougueux adversaires. Et pourtant ils étaient, comme les plus réservés de leurs collègues, l'objet de ses faveurs constantes. Tous les dignitaires de l'Église étaient choisis par lui impartialement, en raison de la confiance qu'ils inspiraient au clergé. Ce gouvernement, réputé voltairien ou éclectique, allait chercher sur tous les points du globe, et jusqu'au milieu de l'Océan Pacifique, des embarras sérieux, sans autre motif bien apparent que celui de procurer la protection de la France à quelques prêtres catholiques.

Cependant, toutes ces modifications profondes dans les mœurs et dans les idées, dont j'ai rapporté l'origine à la seconde moitié des quinze ans de la Restauration, se manifestaient de plus en plus dans le cours des dix-sept ans qu'a duré le règne de Louis-Philippe. Le baccalauréat acquérait une importance de plus en plus dominante. A côté de la préparation au baccalauréat, la préparation aux grandes écoles du gouvernement devenait aussi, dans les établissements privés, l'objet d'une industrie dont les procédés réagissaient sur l'enseignement des colléges. Il fallait que, pour subsister, la plupart de ceux-ci s'ouvrissent à une nouvelle catégorie d'élèves, qui ne voulaient plus de l'enseignement classique et qui ne voulaient pas davantage aller dans les *écoles primaires supérieures*, vainement instituées par la loi de 1833. Déjà, sur la fin du règne de Charles X, M. de Vatimesnil avait donné à cette introduction dans

les colléges d'une population non latiniste une sorte de consécration et d'encouragement officiel, en la dispensant de la rétribution universitaire. Sur la fin du règne de Louis-Philippe, M. de Salvandy préludait, par l'essai d'organisation d'un enseignement qualifié de *spécial* à la mise en œuvre de tous ces plans dont l'administration et le public n'ont cessé de s'occuper depuis plus de quinze ans, et dont le fond consiste à remplacer la série, la *ligne* unique des études classiques, par plusieurs séries collatérales, parallèles ou diversement embranchées. Dès lors, en dépit de tous les ménagements officiels ou oratoires, il apparaissait à tous les esprits, doués de quelque clairvoyance, que le vieil édifice, restauré en 1802 par le gouvernement consulaire, puis consolidé en 1808, à ce qu'on croyait, par l'établissement de l'Université impériale, était menacé de dégradation et peut-être de ruine.

La République éphémère de 1848 s'empressa d'épouser la cause de l'Université, des professeurs et des instituteurs, tout juste avec le degré de chaleur qu'il fallait pour les compromettre aux yeux de la bourgeoisie alarmée, et pour laisser le champ libre aux vieux ennemis du principe de la sécularisation de l'enseignement. La réaction s'annonça par la nomination de M. de Falloux, le jeune et brillant orateur de la droite, l'une des plumes du parti néo-catholique, au ministère de l'instruction publique et des cultes. Une commission où M. de Montalembert, M. Thiers siégeaient à côté de M. Cousin, fut chargée de reprendre, dans un esprit nouveau, les errements abandonnés depuis 1844 et de préparer un projet de loi sur l'organisation de la liberté d'enseignement. Vint enfin la loi

du 15 mars 1850, à laquelle le clergé, par l'organe surtout de M. Parisis, alors évêque de Langres, prit une part principale. Comme on devait s'y attendre, cette loi tant réclamée, tant ajournée, n'eut pas, à beaucoup près, tous les résultats qu'on s'en promettait. La clientèle des petits séminaires resta ce qu'elle était auparavant. Quelques colléges communaux passèrent sous le patronage des évêques, ce qui pouvait intéresser quelques petites localités, mais nullement la chose publique. Un très-petit nombre d'écoles normales primaires furent supprimées : encore n'a-t-on pas tardé à revenir sur cette suppression, parce qu'il s'agit effectivement d'un service dont on ne peut plus se passer.

La loi de 1850 reconstruisait de fond en comble le système de l'administration de l'instruction publique, en vue d'y renforcer partout l'influence de l'épiscopat. Mais les rectorats départementaux créés par cette loi n'ont eu qu'une courte existence, et l'on aurait pu les laisser subsister sans que les choses prissent pour cela une autre tournure. Les conseils académiques départementaux, sur lesquels on comptait tant, ont pris bien vite rang parmi les institutions dont l'efficacité est aussi contestable que leur innocuité l'est peu, et le Conseil supérieur lui-même a justifié le haut rang qui lui est assigné parmi les grands corps de l'État, bien plus par la dignité des personnages qui le composent que par son influence réelle.

La chaleur de parti s'est calmée. L'épiscopat et le clergé, maîtrisés par la marche des idées et par le cours des événements, ont vu surgir des questions politiques et religieuses d'une bien autre portée, en face desquelles la dispute pour quelques colléges redevient mesquine.

Dans l'ordre des idées pures, le néo-cartésianisme, l'éclectisme spiritualiste, la théorie de la raison impersonnelle (dont on avait fait tant de bruit pour réchauffer une querelle de plus ancienne date) deviennent des doctrines d'une orthodoxie édifiante, ou tout au moins peuvent passer pour des doctrines inoffensives, en comparaison de ces nouveaux systèmes philosophiques, éclos d'un côté du Rhin ou de l'autre, et où la négation d'un Dieu substantiel et personnel se voile à peine sous la formule d'un idéal divin dont la conscience humaine ou la vie progressive de l'humanité seraient les plus hautes manifestations : systèmes qui dans le fond consistent à renier les vingt-cinq siècles employés à passer du jéhovisme hébraïque au déisme de Rousseau, pour se tourner vers le bouddhisme asiatique, en y corrigeant la tendance ascétique et contemplative par l'infusion de l'industrialisme et du socialisme européen.

Enfin, le clergé a dû commencer à s'apercevoir, d'après l'affaiblissement ou la désertion des études classiques dans ses propres établissements, qu'il s'agit moins, au point où nous en sommes, d'une lutte entre l'enseignement universitaire et l'enseignement clérical, que de défendre contre les tendances du siècle, contre la maladie du baccalauréat, contre les suites de la suppression du certificat d'études, tant réclamée par le clergé, des pratiques scolaires qui appartiennent également à l'Université et au clergé, et pour la perpétuité desquelles l'Université qui n'est rien ou qui n'est que la servante de l'État, devrait bien moins se mettre en peine que le clergé qui a ses convictions les plus chères, son existence comme corps et dix-huit siècles de traditions à défendre.

Après la révolution du 2 décembre 1851, il fallait bien retoucher en quelques points l'œuvre de 1850, pour la mettre d'accord avec les nouveaux principes de gouvernement, sans toutefois risquer de raviver la querelle avec le clergé, à peine assoupie. Aussi l'active imagination du ministre de cette époque, M. Fortoul, se tourna-t-elle de préférence vers la rédaction d'un nouveau plan d'études, formidable par l'immensité des détails, et dont la particularité la plus saillante, celle qui intéressait le plus les familles en leur imposant une nécessité d'option, consistait dans ce que le public a nommé la *bifurcation*, ou dans l'établissement de deux séries parallèles de classes, à partir de la quatrième, l'une pour les élèves dont la vocation paraissait plus littéraire que scientifique, l'autre pour ceux dont la vocation était réputée plus scientifique que littéraire.

Le plus simple assurément et le plus conforme à la disposition des esprits eût été d'alléger, pour le commun des élèves, l'ancien bagage classique, en faisant une place aux notions scientifiques dont il semble que l'éducation moderne ne peut plus se passer, et en laissant sous un régime spécial, dont ils ne peuvent pas se passer non plus, les aspirants aux grandes écoles du gouvernement. Mais cette idée si simple, si facile à appliquer, dans un moment où toutes les résistances des vieilles coteries universitaires étaient brisées, ne pouvait cadrer avec les vues des personnes influentes à qui les circonstances avaient remis le sort de la question. D'une part, on insistait sur le caractère scientifique de l'époque, sur son caractère pratique surtout, comme si la véritable pratique pouvait avoir quelque chose à démêler avec des études de collége, et, d'autre part,

M. Fortoul, en sa qualité de littérateur, tenait infiniment à ce que le plan signé de lui fût réputé *renforcer* les études littéraires, bien loin de les affaiblir. Il est mort dans cette illusion. Les parties les plus chimériques de son plan sont déjà tombées et d'autres vont tomber. Le tout aura trop peu duré pour exiger, dans une esquisse historique, autre chose qu'une mention sommaire.

D'ailleurs il faut convenir que M. Fortoul a atteint l'un des buts qu'il se proposait, celui de lutter avec avantage contre les écoles du clergé, en faisant autrement que le clergé. Ramenée à ces termes, son idée était parfaitement juste et l'expérience l'a confirmée.

On a imputé à la bifurcation l'affaiblissement des études, celui surtout des études littéraires qui certainement vont en s'affaiblissant, mais pas plus que les études scientifiques. Le reproche est peu fondé aussi bien pour les unes que pour les autres. Sans doute toute secousse hâte plus ou moins la destruction d'un édifice qui menace ruine; mais l'affaiblissement progressif des études classiques sous la Restauration, sous le gouvernement de 1830, sous le régime actuel, est un fait social qui tient essentiellement à l'entraînement du siècle, à la spécialité des carrières, au besoin du gain, résultant du progrès du luxe, du nivellement des conditions et de l'éparpillement des fortunes.

L'ardeur d'innovations et de réformes qui a dévoré la courte vie de M. Fortoul n'était point satisfaite par l'invention de son plan d'études et de tout ce qui s'y rattachait : il avait aspiré, dès son avénement au pouvoir, à reconstituer l'administration de l'instruction publique, et c'est ce qu'il put enfin réaliser en 1854 par la loi du 14 juin, qui créait les *grands rectorats*, en

se rapprochant ainsi, à quelques égards, du système mis en avant dans l'ordonnance avortée du 17 février 1815. Si le nouveau système avait abouti, comme beaucoup de personnes croyaient d'abord qu'il devait aboutir, à une décentralisation réelle au profit de grandes unités provinciales, il aurait eu effectivement de la portée : mais une telle décentralisation eût été trop en opposition avec nos idées et nos habitudes, et dès lors les changements de 1854 ont dû se réduire à des détails de facture administrative, dont nous dirons quelques mots par la suite, mais qui ne méritent pas de figurer dans une esquisse générale.

Après la mort de M. Fortoul, survenue en 1856, il s'agissait surtout de donner à une institution ébranlée par tant de violentes secousses, le temps de se rasseoir un peu. On a donc peu innové, et l'on s'est à peu près contenté de revenir tout doucement sur quelques-unes des innovations précédentes, sur celles dont une courte expérience avait suffi pour constater les inconvénients ou les impossibilités pratiques. En même temps, comme les passions d'une autre époque étaient fort calmées, comme l'engouement des systèmes, qui souvent tient lieu de passion, était passé de mode, comme dès lors on ne se trouvait en face que de détails assez prosaïques et d'intérêts assez vulgaires, comme tout obstacle au gouvernement personnel d'un ministre disparaissait par cela même et par l'entraînement de faits d'un ordre bien supérieur, les affaires de l'instruction publique ont dû entrer alors, bien plus qu'elles ne l'avaient fait à aucune époque antérieure, dans la phase du *ministérialisme* pur. Mais le temps des longues haltes est passé pour nous; un besoin de changements s'annonce; un

ministre, dont le choix même paraît impliquer une mission novatrice, se signale par la promptitude et la résolution de ses mesures; tout semble indiquer que nous entrons effectivement dans une phase nouvelle dont d'autres auront à rendre compte.

A travers tant de vicissitudes, que reste-t-il de la pensée qui a dicté les actes de 1806 et de 1808? L'*Université* a-t-elle encore une existence légale? La question vaut la peine d'être traitée brièvement.

Quoique le gouvernement issu de la seconde restauration eût considéré comme non avenue l'ordonnance du 17 février 1815, et à peu près maintenu, sauf en ce qui concernait l'organisation du pouvoir central, le régime institué par le décret de 1808, on évita, dans le langage officiel de cette époque, de mettre en avant le nom d'*Université;* mais il reparaît dans la loi de finances du 25 mars 1817 et dans celle du 12 mars 1818 sur le recrutement de l'armée. Une instruction du 31 octobre 1818 reconnaît plus explicitement encore l'existence de l'Université comme *personne civile*, en traitant du mode à suivre dans la vente des coupes de bois qui appartiennent à l'Université. Enfin, l'ordonnance du 1er juin 1822 dispose que le chef de l'Université prendra le titre de *grand maître;* et dans tous les actes postérieurs le pouvoir semble reconnaître que l'Université n'a jamais cessé d'avoir une existence légale. Dans son rapport au roi du 7 décembre 1845, le ministre grand maître, M. de Salvandy, présente l'ordonnance du même jour comme ayant pour but de faire disparaître les dernières traces de la perturbation causée par les ordonnances de 1815, en rétablissant le Conseil de l'Université dans la forme établie par le décret de 1808. « La

constitution légale de l'Université, dit le ministre, doit être mise hors de question dans les débats qui fixeront notre droit public en fait d'enseignement. »

Au contraire, dans la loi du 15 mars 1850, regardée avec fondement comme le monument légal de la défaite du parti *universitaire*, tout ce qui peut rappeler le nom de l'Université est évité soigneusement. On oppose les établissements d'*instruction publique* aux établissements particuliers ou *libres;* on prépose diverses autorités à la direction de l'instruction publique et à la protection de la liberté d'enseignement; on établit des académies, des recteurs, des inspecteurs, un Conseil supérieur de l'*instruction publique;* et tout cela (il faut le reconnaître) n'a rien que de conforme à la logique et à la réalité des faits. Le pouvoir chargé d'appliquer la loi le reconnaît si bien, qu'il change le titre inoffensif d'*officier de l'Université* contre celui d'*officier de l'instruction publique*, précaution qu'on n'avait pas prise en 1815. Enfin, l'article 25 de la loi de finances de 1851 abroge les articles 137 et 138 du décret de 1808, réunit au domaine de l'État les biens de l'Université, qui n'étaient plus que de faibles débris de l'ancienne dotation impériale, et raye du grand-livre la rente de 523,433 fr., inscrite au nom de l'Université; d'où il faut conclure avec certitude que l'Université n'existe plus à titre de *personne civile*.

D'un autre côté, à mesure que l'on s'éloignait de 1850 et que la situation politique se modifiait, les représentants du pouvoir ne se sont fait faute d'employer dans la correspondance, dans les circulaires, sur les programmes, sur les affiches, dans les allocutions publiques ou semi-publiques, le nom de l'Université, de parler

d'elle comme d'une personne bien vivante, qui avait eu ses jours de traverse et qui pouvait attendre des jours meilleurs. Le public en a parlé dans le même sens ; si bien qu'il n'y aurait rien de surprenant à ce que l'on soutînt aujourd'hui, comme on l'a soutenu à la suite de la tourmente de 1815, que l'Université, dont aucun acte législatif n'a précisément décrété la suppression, n'a jamais cessé d'exister, en droit comme en fait.

Il y a là un phénomène curieux, même au point de vue de la théorie du langage et de la fameuse thèse, de l'influence des mots sur les idées et des idées sur les mots. Certainement, si l'empereur Napoléon Ier n'avait imaginé son *Université impériale*, jamais le public n'eût songé à tirer de l'oubli le vieux mot d'*Université*; il aurait disparu de la langue commune avec tant d'autres appliqués à des institutions disparues. On aurait parlé des écoles de droit, des écoles de médecine, des écoles primaires, des lycées et des colléges; et cependant, la force des choses rattachant tous ces établissements à une administration commune, soumettant à quelques règles communes le gouvernement d'un personnel si nombreux et si varié, il aurait bien fallu, à défaut de dénomination officielle, que l'usage introduisît quelque appellation simple ou complexe pour désigner la bannière commune sous laquelle l'académicien sénateur, le médecin de Paris, qui se fait un revenu de cent mille francs par ses honoraires, sont censés enrôlés, aussi bien que le régent de sixième et le magister de village. Il y avait donc une raison pour que le mot d'*Université*, une fois introduit dans la nomenclature officielle, se maintînt dans l'usage, malgré les changements officiels de nomenclature.

D'ailleurs (et c'est là le fâcheux côté), du moment que le mot d'*Université* avait été officiellement décrété, il se trouvait d'un usage trop commode pour tous les partis, puisqu'il semblait rappeler et devait effectivement rappeler, dans la pensée du fondateur, non pas seulement un *corps enseignant*, mais une *corporation enseignante*. Si l'on crie contre le monopole des tabacs, il est clair que l'on s'en prend à une branche du revenu de l'Etat, non à une corporation de monopoleurs; tandis que l'on pouvait crier contre le monopole de l'Université sans attribuer à l'État d'autre tort que celui de manquer d'impartialité, en prêtant trop complaisamment son appui à une corporation au préjudice d'une autre. En même temps, les hommes que le clergé inquiète toujours, et même les indifférents, témoins d'une lutte entre les écoles du clergé et les écoles laïques entretenues par l'État, exprimaient plus aisément leur pensée en personnifiant, dans cet être civil qu'on appelait l'Université, le principe de la sécularisation de l'enseignement, la résistance aux prétentions du clergé en matière d'enseignement. Puisqu'on avait un parti *clérical*, il fallait bien avoir un parti *universitaire*. S'il suffisait du sacrifice du mot d'*Université* pour éteindre toutes ces vieilles querelles, à coup sûr le sacrifice coûterait peu à ceux qui ont eu l'honneur de servir l'État et la société dans les fonctions de l'enseignement public.

Il nous faut maintenant passer, de ces aperçus généraux, à une étude plus approfondie de nos principales institutions d'instruction publique, en tâchant toujours d'éclairer la théorie par l'histoire et l'histoire par la théorie.

CHAPITRE IV.

DE NOS MODERNES INSTITUTIONS D'INSTRUCTION PRIMAIRE.

En fait d'instruction primaire, l'Assemblée constituante et la Convention se bornèrent à inscrire dans la loi des principes et des promesses. Le décret du 19 décembre 1793 déclarait l'instruction primaire obligatoire pour les familles. La loi du 17 novembre 1794 offrait un système complet d'organisation des écoles primaires : des règles pour la nomination et la destitution des instituteurs, un salaire uniforme de douze cents francs pour les instituteurs et de mille francs pour les institutrices, des droits à une retraite, la conversion des presbytères en maisons d'écoles; il n'y manquait que l'assignation des ressources financières. En réalité, l'on dut s'estimer heureux de voir les vieilles habitudes se perpétuer, autant que le permettaient les troubles du temps.

Le législateur de 1802 eut la sagesse de s'abstenir de promesses ambitieuses; il confia aux municipalités le choix des instituteurs, aux sous-préfets la surveillance et la direction des écoles ; mais il n'imprima pas effectivement d'impulsion nouvelle. Le décret de 1808 annonce seulement qu'il sera pris par l'Université des mesures pourque l'on n'emploie désormais, dans les écoles primaires, que des maîtres d'une capacité suffisante, et qu'à cet effet l'on établira auprès de chaque académie, dans l'intérieur des colléges ou des lycées, une ou plu-

sieurs classes normales d'instituteurs. Le décret dispose aussi que les frères des Écoles chrétiennes seront brevetés et encouragés par le grand maître, qui fera surveiller leurs écoles. La mission de Cuvier en Hollande et en Allemagne, au moment où l'empire napoléonien est à son apogée, un rapport de Carnot pendant les Cent-Jours, au temps de sa plus grande détresse, témoignent de l'attention donnée par le chef de l'État aux questions d'instruction populaire, et de l'importance qu'y attachent quelques esprits supérieurs : mais au fond (chose remarquable et bonne à constater) ni la Révolution française, ni son glorieux héritier n'avaient eu les moyens ou le temps de rien faire de considérable pour la cause de l'instruction populaire, si efficacement patronnée par la philanthropie et le libéralisme des temps postérieurs. Les progrès en ce genre ne sont point dus à un mouvement révolutionnaire, mais à un mouvement de civilisation générale, dont l'efficacité devait tenir surtout au retour de la paix, à l'accroissement de la fortune publique et à une émulation ou à une imitation, résultant de la facilité des rapprochements entre les peuples.

Le point de départ de ce nouvel ordre de choses se trouve chez nous dans l'ordonnance du 29 février 1816, qui crée dans chaque canton un comité gratuit et de charité pour surveiller les écoles primaires, et qui assigne un fonds de *cinquante mille francs* sur le trésor royal, à titre d'encouragements pour l'instruction. Le principal auteur de cette ordonnance, le respectable M. Rendu, s'inspirait en la rédigeant de pensées religieuses et morales, nullement de pensées politiques.

Outre les comités cantonaux, l'ordonnance instituait des surveillants spéciaux, placés dans les communes

mêmes; elle chargeait les recteurs de délivrer des brevets de capacité qui pourraient être de trois degrés. Pour avoir le droit d'exercer, il fallait, outre le brevet général de capacité, une autorisation spéciale pour un lieu déterminé, donnée par le recteur sur la présentation des autorités locales ou des fondateurs d'écoles, et agréée par le préfet. En général, toutes les dispositions de cette ordonnance étaient sagement pondérées et de nature à donner satisfaction à tous les intérêts légitimes. Elle ne péchait que par excès de confiance dans le zèle des comités cantonaux : l'expérience a prouvé qu'il faut peu compter chez nous sur l'administration faite par des commissions gratuites, et la plupart des cantons ruraux offraient trop peu de ressources pour une bonne composition des comités cantonaux.

Au moment où le gouvernement de la Restauration s'engageait le plus dans les voies d'une réaction de parti, l'ordonnance du 8 avril 1824 vint apporter une grave modification à cet état de choses. Le droit de délivrer l'autorisation spéciale d'enseigner cessa d'appartenir au recteur, pour les écoles primaires catholiques; ce droit, ainsi que la surveillance habituelle des écoles primaires catholiques, même le droit de révocation, furent transférés, selon les cas, ou à l'évêque diocésain, ou à un comité mi-parti de laïcs et d'ecclésiastiques, et présidé par l'évêque diocésain ou par un délégué de l'évêque.

Ce système ne pouvait être maintenu après le renversement du ministère où figuraient MM. de Villèle, Corbière et Frayssinous. L'ordonnance du 21 avril 1828, contre-signée par M. de Vatimesnil, consacrait une sorte de transaction. Elle instituait un comité d'arron-

dissement composé de neuf membres, présidé par le délégué de l'évêque, et où siégeaient, outre les membres de droit, six notables, dont deux à la nomination de l'évêque, deux à la nomination du préfet, et deux à la nomination du recteur. Le recteur accordait ou retirait, sur l'avis de ce comité, les autorisations d'exercer dans un lieu déterminé. Il continuait de délivrer les brevets de capacité, mais il devait les délivrer aux membres des congrégations religieuses, légalement autorisées, au vu seulement de leurs lettres d'obédience. Le retrait du brevet de capacité (ou ce que nous appellerions aujourd'hui l'interdiction absolue) pouvait être prononcé par le recteur, sur la décision du conseil académique, et sauf recours devant le Conseil royal de l'instruction publique.

A la suite de la révolution de Juillet, une ordonnance à la date du 16 octobre 1830 fut rendue, à l'effet de pourvoir à une réorganisation des comités, c'est-à-dire en réalité pour abolir cette prépondérance de l'autorité épiscopale, incompatible avec les principes du nouveau gouvernement; et une autre ordonnance du 18 avril 1831 révoquait le privilége des membres des congrégations religieuses, consistant à obtenir le brevet de capacité sans examen, et sur la seule production de leurs lettres d'obédience.

Ceci nous conduit à la loi du 28 juin 1833, œuvre de M. Guizot, laquelle a régi pendant dix-sept ans l'instruction primaire.

D'abord cette loi appliquait à l'instruction primaire le principe de la liberté d'enseignement, inscrit dans la charte de 1830. Elle reconnaissait des écoles primaires privées et des écoles primaires publiques. Toute com-

mune était astreinte à entretenir une école primaire publique, où les enfants pauvres seraient reçus gratuitement, les autres moyennant une rétribution déterminée. Des limites étaient fixées au delà desquelles, à défaut de ressources communales ou départementales suffisantes, les départements devaient venir au secours des communes et l'État au secours des départements. De tels principes, dont il ne s'agissait plus que de diriger et de surveiller l'application, sont restés jusqu'à présent et, selon toute apparence, resteront la base de notre législation en matière d'instruction primaire.

La loi de 1833 instituait des comités communaux pour la surveillance habituelle, et des comités d'arrondissement exerçant la juridiction. Les instituteurs publics ou communaux étaient proposés par les conseils municipaux, nommés par les comités d'arrondissement, institués par le ministre. Leur révocation était prononcée par le comité d'arrondissement, avec faculté de pourvoi devant le Conseil royal.

Dans ces dernières dispositions, dictées par l'esprit du temps, résidait le vice de la loi, qui d'ailleurs eut le mérite incontestable de donner à l'instruction primaire une vigoureuse impulsion. Un conseil municipal de village, en le supposant capable de faire un bon choix, est certainement incapable de faire habituellement le meilleur choix. Il sera impossible, dans ce système, d'avancer régulièrement les instituteurs d'un département, selon leur mérite et leurs services. Convient-il d'ailleurs de grossir l'importance d'un instituteur communal, à ce point de lui donner une inamovibilité que ne possèdent ni son curé, ni son maire, ni aucune des autorités dont il relève ? Il fallait que l'instituteur restât

en place ou perdît son état par un jugement de révocation : on était privé de ce moyen terme, presque toujours suffisant, qui consiste à déplacer l'instituteur. Pour prononcer cette peine capitale de la révocation, les comités d'arrondissement se montraient habituellement plus exigeants sur la gravité des faits ou sur la précision des preuves, que ne le comportent les besoins d'une bonne administration des écoles et les délicatesses de la profession d'instituteur.

Tout cela, sans doute, n'a pas été la vraie cause des égarements politiques reprochés aux instituteurs avec tant d'amertume, et parfois avec tant d'injustice, à la suite des perturbations de 1848. On ne pouvait guère exiger de jeunes gens rustiques, soumis à tous les genres d'excitation, une impassibilité et une réserve de langage dont n'ont pas toujours donné l'exemple des hommes bien plus haut placés, avant et depuis ces événements. Dès le 11 juin 1850, une loi de circonstances, dont les effets devaient cesser de plein droit six mois après sa promulgation, transférait aux comités d'arrondissement la nomination des instituteurs communaux, donnait aux préfets le droit de réprimande, de suspension et de révocation des instituteurs, sauf la faculté de pourvoi devant le Conseil de l'Université, en cas de révocation. En vertu de la loi du 15 mars de la même année, les conseils académiques nommaient les commissions d'examen, délivraient les certificats de stage, et, par suite de la jurisprudence adoptée bientôt, en dispensaient au besoin, sauf la ratification du Conseil supérieur. Ils désignaient les délégués contonaux chargés de la surveillance des écoles, prononçaient l'interdiction absolue des fonctions d'instituteur communal. On laissait ou l'on

rendait aux conseils municipaux la nomination des instituteurs communaux, mais à condition de les choisir, soit sur une liste d'admissibilité ou d'avancement dressée par le conseil académique, soit sur la présentation des supérieurs, pour les membres des congrégations religieuses.

Tout cela était encore compliqué et peu pratique. La première chaleur était éteinte ; les instituteurs compromis avaient été écartés ; on rendait justice à la bonne conduite des autres, et il devenait difficile de réunir les conseils académiques aussi souvent que l'aurait exigé l'expédition des affaires courantes. Ainsi put passer, sans exciter la moindre plainte, le décret loi du 9 mars 1852, qui rendait aux recteurs départementaux la nomination des instituteurs communaux. Mais une telle attribution de pouvoir était de nature à contrarier souvent les vues des préfets : d'où la loi du 14 juin 1854, qui, en rétablissant les académies provinciales, transférait au préfet, sous la condition de prendre l'avis écrit d'un inspecteur d'Académie, résidant au chef-lieu du département, les attributions en matière d'instruction primaire, précédemment données aux recteurs départementaux, et notamment la nomination des instituteurs communaux. Nous avons déjà discuté ce système au point de vue de la théorie, et nous devons encore y revenir en traitant de l'administration académique.

A travers toutes les variations, toutes les réactions amenées par les triomphes des partis politiques et religieux, on distingue cependant une direction générale, indépendante de l'esprit de parti. Le législateur, en quête de pouvoirs locaux auxquels il puisse remettre la tutelle de l'instruction primaire, s'adresse d'abord à des

comités de canton, puis à des comités d'arrondissement, puis à des comités ou à des conseils de département, espérant toujours trouver, à un degré plus élevé de l'échelle des corps administratifs, le zèle, l'assiduité, la persévérance qui ont jusque-là fait défaut. Et il finit par s'apercevoir que ces corps de notables, où qu'on les prenne, sont incapables de faire de l'administration proprement dite, de sorte qu'il faut en revenir aux administrateurs de profession. Aussi bien s'agit-il d'administrer l'instruction publique, bien plus que de la gouverner dans un sens politique ou religieux. Les temps où l'on se voit contraint d'exercer une influence de cette nature, par manière d'aiguillon ou de frein, sont heureusement des temps fort passagers; et il faudrait dans notre pays, de notre temps, que les pouvoirs suprêmes de la société donnassent eux-mêmes l'exemple de la persistance dans les principes politiques, avant d'avoir la prétention de communiquer cette constance à des instituteurs de village.

Tandis que l'on procédait ainsi à l'égard de la composition des corps de notables, chargés de donner à l'administration de l'instruction primaire un concours gratuit, on procédait en sens inverse à l'égard des inspecteurs, qui sont les agents salariés et vraiment efficaces de cette même administration. D'abord on avait appelé sur les écoles primaires l'attention des inspecteurs d'académie, dont les tournées embrassaient alors tous les départements de la circonscription académique. Mais comment exiger qu'un vieux professeur de rhétorique ou de philosophie se remît à l'*a*, *b*, *c*, et comprît bien toutes les conditions dans lesquelles se donne l'enseignement primaire, si différent de l'enseignement de

collége? D'ailleurs il lui aurait été physiquement impossible d'inspecter la dixième partie des écoles primaires situées dans la circonscription académique : il ne pouvait que visiter, par forme d'échantillons, quelques écoles primaires placées sur son chemin, tandis qu'il s'occupait principalement de ce qui rentrait mieux dans ses goûts et dans son métier, c'est-à-dire de l'inspection des établissements d'instruction secondaire.

En conséquence, l'ordonnance du 26 février 1835 décida qu'il y aurait dans chaque département un inspecteur spécial de l'instruction primaire. Plus tard, on leur donna pour collaborateurs des sous-inspecteurs attachés à des arrondissements déterminés; et enfin aujourd'hui il y a d'ordinaire un inspecteur de l'instruction primaire par arrondissement : quelques arrondissements moins étendus ou moins populeux ayant été réunis pour former, quant à l'instruction primaire, un même ressort d'inspection. L'inspecteur d'académie, chargé (sous l'autorité du préfet) d'instruire les affaires de l'instruction primaire dans chaque département, se trouve par là même chargé de diriger et de centraliser les travaux des inspecteurs d'arrondissement; sans qu'il puisse être chargé lui-même des détails de l'inspection primaire pour l'arrondissement chef-lieu, comme l'avait très-obstinément et très-inutilement voulu M. Fortoul, contrairement à toutes les exigences du service.

Cette organisation fort régulière est aussi fort bonne. La composition du personnel de l'inspection primaire laisse vraiment aujourd'hui peu à désirer; la faveur de l'opinion lui est acquise; on se prête volontiers à améliorer le sort de ses membres. Ces utiles et modestes agents sont en effet, suivant l'expression familière, la

cheville ouvrière de l'instruction primaire. Non-seulement leurs visites tiennent les instituteurs en haleine, mais ils sont les intermédiaires naturels entre l'administration départementale et les autorités locales pour toutes les améliorations à introduire dans les bâtiments et dans le matériel des écoles, pour l'équitable fixation de la rétribution scolaire. Ils interviennent sans cesse pour apprécier les plaintes, pour instruire les affaires qu'on n'a pu prévenir, pour renseigner l'administration sur les récompenses à donner et sur les peines à infliger. Avec leur concours, on peut successivement introduire dans ce service si important toutes les améliorations désirables.

S'agit-il des commissions pour la surveillance des écoles normales, des commissions pour la délivrance des brevets, de l'assistance au conseil départemental? L'inspecteur primaire intervient encore pour tenir la plume, pour donner les renseignements techniques, pour suppléer à la tiédeur des uns et pour diriger le zèle des autres.

A la vérité, la bureaucratie parisienne n'a pas manqué d'exploiter cette nouvelle ressource; on a abusé, comme d'ordinaire, de la statistique; les cadres imprimés dont la fabrication est l'objet d'une industrie en grand, leur ont été expédiés de Paris par ballots; et pendant assez longtemps on a pu craindre que l'institution ne fût faussée dès sa naissance; que l'inspecteur primaire, au lieu d'inspecter, ne se vît obligé d'employer tout son temps à remplir des colonnes et à en additionner les chiffres souvent bien douteux. Cependant il faut dire que l'inconvénient a été senti, et qu'on se plaint bien moins aujourd'hui de tels abus qu'on ne s'en plai-

gnait dans les premiers temps. Aussi bien n'y a-t-il plus les mêmes motifs d'agir sur l'opinion publique par des rapports solennels au chef de l'État. Les plus grands pas sont faits; les progrès à faire s'accomplissent sans bruit. D'un autre côté, l'on a supprimé en 1853 la mauvaise institution des caisses d'épargnes pour les instituteurs communaux, qui donnait lieu à une effrayante complication d'écritures et de calculs de centimes : on les a soumis à la retenue, de la même manière que les autres fonctionnaires publics, en leur créant de même des droits à la retraite, et en réalisant enfin la promesse que la Convention leur avait faite soixante ans plus tôt, c'est-à-dire apparemment soixante ans trop tôt.

Sur la même ligne que l'inspection primaire, quant à l'importance, il faut placer l'institution des écoles normales primaires. Nous avons eu déjà l'occasion de rappeler que l'idée s'en trouvait en germe dans le décret organique de 1808 : seulement ce germe était resté parfaitement stérile jusque vers les dernières années du gouvernement de la Restauration. Une circulaire de M. de Vatimesnil, à la date du 19 août 1828, rappelait aux recteurs les efforts que déjà l'on avait faits spontanément dans quelques départements, pour instituer des *classes normales primaires*, et insistait sur l'opportunité de seconder, de diriger et de généraliser ce mouvement. Une *école normale primaire*, la première qui apparut sous ce nom, avec une existence propre et indépendante, était en conséquence établie à Dijon, le 7 février 1829, une autre à Orléans quelques jours après; et bien d'autres ne tardèrent pas à s'établir ou à se consolider. Une ordonnance du 7 septembre 1831 mit à la disposition du ministre de l'instruction publique le local de

l'ancienne *vénerie* de Versailles, pour y établir l'école normale primaire de l'académie de Paris. L'annonce prophétique d'une pareille transformation aurait dû plaire à l'auteur du *Télémaque*.

Le 14 décembre 1832, paraissait un règlement général concernant les écoles normales primaires ; et la loi du 28 juin 1833 imposait à tout département l'obligation d'entretenir une école normale primaire, soit par lui-même, soit en se réunissant à un ou à plusieurs départements voisins.

Il faut convenir que, dans ces temps de première ferveur, la juste mesure de l'enseignement à donner aux élèves-maîtres était souvent dépassée, un peu par la faute de l'administration centrale, plus souvent par celle des autorités et des commissions locales. Des notables que leur zèle portait à se charger de certains cours accessoires, ne pouvaient pas être des maîtres ou des interrogateurs bien expérimentés ; et presque partout où les écoles normales primaires se trouvaient placées près d'un collége, les recteurs avaient cru bien faire que de répartir, entre les professeurs du collége, l'enseignement de l'école normale. C'était un moyen de faire la chose à moins de frais, tout en améliorant un peu le sort des professeurs du collége ; mais c'était aussi le moyen de dénaturer l'enseignement primaire en y portant des habitudes de collége.

Malgré tout cela, je dois dire que la très-grande partie de ces braves jeunes gens, sortis des écoles normales primaires aux temps dont je parle, n'étaient point bouffis de leur science comme on pourrait le croire, et comme on les en a tant accusés. Ils menaient, pendant leurs trois ans d'école, une vie des plus laborieuses et des plus fru-

gales, pour recommencer ensuite avec résignation et modestie un labeur d'un autre genre, heureux d'obtenir une place qui valait alors en moyenne cinq ou six cents francs. Les madrés, les ambitieux s'échappaient bien par d'autres portes dès qu'ils le pouvaient, et visaient à devenir conducteurs des ponts et chaussées, écrivains dans les villes ou arpenteurs dans les campagnes ; mais c'était l'exception, et les obligations envers le département pour la bourse obtenue à l'école normale, surtout l'engagement décennal pour la dispense du service militaire, mettaient un frein aux abus.

Cependant, il y avait dans l'institution des motifs assez plausibles de critique, pour qu'elle ne pût échapper au contre-coup des événements de 1848. Aussi, les auteurs de la loi du 15 mars 1850 avaient-ils grand soin de dire que les écoles normales pourraient être supprimées par le conseil général du département, en même temps qu'ils indiquaient en première ligne, comme moyen de recrutement des instituteurs communaux, l'entretien d'*élèves stagiaires* dans les établissements d'instruction primaire désignés par le conseil académique. Le vœu secret qui dictait de telles dispositions a pourtant été déçu ; la force des choses l'a emporté sur les préventions de parti ; les essais de recrutement par de prétendus élèves stagiaires, dans le peu de localités où ils ont été tentés, n'ont donné que de misérables résultats : et le nombre des écoles normales primaires s'est accru, bien loin de diminuer. L'institution a définitivement pris racine.

Un décret du 24 mars 1851 a réglé le régime intérieur de ces établissements, en tâchant de prévenir les abus dont on s'était plaint. Les dispositions du décret

(sauf quelques-unes dont on a senti qu'il fallait tempérer la rigueur) sont sagement rédigées, et il ne s'agit que d'en surveiller l'application.

On ne peut traiter, même si succinctement, de nos institutions d'instruction primaire, sans dire quelques mots des écoles primaires de filles et des salles d'asile.

L'ordonnance du 29 février 1816 ne s'était occupée des écoles de filles, que pour proscrire d'une manière absolue la réunion des enfants des deux sexes dans une même école : plus tard, on a senti qu'on ne pouvait pas être si absolu; on a demandé moins et l'on a obtenu davantage.

L'ordonnance du 21 avril 1828 se borne à dire que les dispositions qu'elle édicte s'appliqueront aux écoles des deux sexes; mais cela ne doit s'entendre que des écoles laïques, aux termes de la décision du 6 janvier 1830.

Dans la discussion de la loi du 28 juin 1833 sur l'instruction primaire, on crut qu'il fallait ajourner tout ce qui concernait les écoles primaires de filles. Et comme néanmoins l'instruction primaire des filles recevait sans cesse de nouveaux développements, l'ordonnance du 23 juin 1836, commentée par une jurisprudence un peu élastique, dut pourvoir, selon l'exigence des cas, aux questions et aux réclamations qui naissaient de divers côtés. On fut ainsi conduit à distinguer des institutrices de trois catégories : 1° les institutrices primaires laïques, brevetées par les commissions d'instruction primaire (avec l'adjonction de dames assistantes), autorisées par le recteur, soumises à la juridiction des comités et à la surveillance des inspecteurs; 2° les institutrices primaires appartenant à des congrégations

religieuses autorisées, dispensées du brevet, et auxquelles le recteur devait délivrer l'autorisation sur la présentation de leurs lettres d'obédience; 3° et les institutrices des *pensionnats de demoiselles*, qui ne relevaient que du préfet, ou de l'évêque, si elles appartenaient à une congrégation religieuse. De là d'assez fréquentes occasions de conflits : car, les institutrices de la seconde catégorie, après avoir consulté l'évêché, fermaient souvent la porte à M. l'inspecteur, qui avait quelquefois la taquinerie d'insister. D'un autre côté, en l'absence de ce critère légal qu'on appelle le latin, et qui permet de verbaliser sur la saisie d'un rudiment, il était assez difficile, sinon d'après nos mœurs, du moins d'après nos lois, de distinguer la *demoiselle* de l'enfant du peuple, le pensionnat de demoiselles du pensionnat primaire; d'autant plus que la commission chargée de délivrer le brevet primaire se montrait bien plus exigeante que la commission chargée par M. le préfet d'examiner les maîtresses de pension, lesquelles, le plus souvent, n'étaient pas brevetées du tout. Le brevet d'institutrice primaire acquérait même assez de réputation pour qu'il devînt de bon goût qu'une jeune demoiselle bien instruite prît son brevet d'institutrice, sans avoir le moins du monde envie d'en exercer la profession. C'était comme le baccalauréat ou le diplôme des personnes du sexe, dans un siècle où l'on tient tant à la science constatée par des diplômes.

La loi du 15 mars 1850 et le décret du 31 décembre 1853 paraissent avoir enfin sagement réglé les choses, en distinguant les écoles de filles, avec ou sans pensionnat, en deux ordres, d'après la nature du brevet et l'étendue des connaissances qu'il constate. Les mêmes

commissions délivrent les brevets des deux ordres; les lettres d'obédience dispensent du brevet les institutrices appartenant à des congrégations enseignantes. Pour l'externat, toutes les écoles de filles sont soumises à la surveillance et à l'inspection des autorités scolaires, sans autre distinction que celle établie par la loi de 1850 entre les écoles communales et les écoles libres. La surveillance de l'intérieur des pensionnats est confiée à des dames désignées par l'autorité laïque, s'il s'agit d'institutrices laïques, et à des ecclésiastiques nommés sur la désignation de l'évêque diocésain, s'il s'agit de congrégations religieuses. Au reste, je ne crois pas qu'à cet égard les dispositions du décret aient été souvent pratiquées. Ce sont là de ces questions dont l'esprit de parti s'empare pour faire du bruit, et qui se réduisent à rien, dès qu'on a ôté à l'esprit de parti des prétextes pour les grossir.

L'institution des salles d'asile remonte, comme tant d'autres institutions analogues, aux dernières années de la Restauration, et elles ont été officiellement consacrées par l'ordonnance du 22 décembre 1837. Un décret du 22 mars 1855 a réorganisé ce service en l'adaptant aux circonscriptions académiques créées par la loi de 1854. Une *déléguée spéciale*, agissant sous l'autorité du recteur, a été attachée à chaque circonscription académique, sans préjudice des comités de dames patronnesses pour chaque localité, de *déléguées générales* et d'un haut comité de grandes dames pour tout l'empire. Il pouvait paraître singulier que l'on fît du service des salles d'asile un service *académique* justement lorsque le service des écoles primaires devenait, par la loi de 1854, un service départemental, remis à la direction des préfets. Les salles d'asile

sont des établissements de bienfaisance, très-bien placés sous l'autorité des préfets, et pour lesquels l'intervention des recteurs ne s'explique que par cette circonstance, que le ministre signataire du décret de 1855 espérait bien qu'on reviendrait un jour ou l'autre sur les dispositions qu'il avait laissé passer à contre-cœur dans la loi de 1854. Au reste, on s'accorde à reconnaître qu'en ceci, comme en bien d'autres choses, les rouages ont été compliqués un peu plus que de raison; et l'intervention d'un personnel féminin, dont on devine bien les susceptibilités, rendrait cette branche d'administration assez chatouilleuse, si l'on ne mettait un peu de côté la lettre qui tue, pour obtenir les améliorations qui sont effectivement désirables.

Revenons aux écoles primaires de garçons. Nous avons vu que l'ordonnance de 1816 distinguait des brevets de trois degrés, mais la loi de 1833 procédait plus radicalement, en distinguant nettement, dès son premier article, deux degrés d'instruction primaire.

« L'instruction primaire *élémentaire*, disait cet article, comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures. — L'instruction primaire *supérieure* comprend nécessairement, en outre, les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l'arpentage, des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle, applicables aux usages de la vie, le chant, les éléments de l'histoire et de la géographie, et surtout de l'histoire et de la géographie de la France. Selon les besoins et les ressources des localités, l'instruction primaire pourra recevoir les développe-

ments qui seront jugés convenables. » Il y eut, en conséquence, un brevet élémentaire et un brevet supérieur, et l'enseignement des écoles normales primaires fut dirigé de manière à mettre la plupart des élèves-maîtres à même d'obtenir le brevet supérieur.

La loi de 1833 faisait beaucoup plus : elle imposait aux communes chefs-lieux de départements et à celles dont la population excédait six mille âmes, l'obligation d'entretenir une école primaire supérieure, sans préjudice de l'école élémentaire. On le voit, c'était une manière d'organiser, de fortifier en le rattachant à l'enseignement primaire, cet enseignement intermédiaire, déjà annexé de fait à la plupart de nos colléges, et qui, sous la forme qu'il avait spontanément prise, pouvait passer pour une dégénérescence, pour un abâtardissement de l'enseignement secondaire. C'était une manière de tenir compte du progrès du nivellement démocratique, non en raccourcissant les habits, mais en allongeant les vestes. On avait grande raison de penser qu'une bonne veste vaut mieux qu'un méchant habit : l'erreur était de croire que l'on déciderait les gens à quitter l'habit pour prendre la veste.

Pendant plusieurs années, les forces de l'administration furent appliquées à l'acclimatation de cette innovation législative. Il s'agissait, comme on le disait alors, de remplacer des colléges *borgnes* par de bonnes écoles primaires supérieures; mais les colléges borgnes, dont on avait l'habitude, ont triomphé des intentions louables du législateur de 1833. D'abord une lutte s'est établie entre le collége communal et l'école primaire supérieure; on a senti que l'un des établissements tuerait l'autre, et l'on a demandé l'annexion de l'école supé-

rieure au collége. L'administration s'y est prêtée, bien qu'avec répugnance, et bientôt il a fallu reconnaître que l'amour-propre des familles ne pouvait s'accommoder d'une école primaire, même lorsque l'épithète ronflante de *supérieure* en relevait la qualification modeste. De là d'autres combinaisons pour rehausser l'enseignement intermédiaire, en le rattachant ou en l'assimilant à l'enseignement secondaire. Nous y reviendrons encore ailleurs.

On ne peut donc reprocher aux législateurs de 1850 d'avoir fait disparaître de leur loi sur l'enseignement l'institution des écoles primaires supérieures, déjà condamnée par le préjugé populaire; mais leurs tendances réactionnaires, la peur des savants de village, le désir de rabaisser le rôle de l'instituteur perçaient trop dans le fait de la suppression du brevet de degré supérieur : comme si l'on pouvait empêcher qu'il n'y eût une inégalité sensible dans l'importance des écoles et dans l'instruction des maîtres, et comme s'il ne convenait pas de régulariser par la loi une inégalité qui est dans la nature des choses. Elle y est tellement, qu'il a bien fallu reconnaître aux aspirants au brevet le droit de se faire interroger sur les matières que l'on a appelées *facultatives*, et consentir à ce que l'on mentionnât sur le brevet, non plus par une formule *imprimée*, mais par une annotation *à la main*, celles des matières facultatives sur lesquelles auraient porté les interrogations. Dès lors, la suppression de brevet supérieur ne sert plus qu'à témoigner d'une vieille rancune, dont justice sera faite à la première occasion favorable.

CHAPITRE V.

DE L'ORGANISATION DES LYCÉES ET DES COLLÉGES COMMUNAUX.

§ 1er. *Des lycées.*

Fondés par la loi du 1er mai 1802, les *lycées* (qui devaient prendre sous le gouvernement royal le nom de *colléges royaux*, pour reprendre en 1848 leur dénomination primitive) ont été l'objet, quant aux détails de l'organisation, de la discipline, de la gestion économique, d'une effrayante compilation d'ordonnances, de statuts, de circulaires, dont nous n'entreprendrons point de donner l'analyse. Aux termes de la loi de 1802, les lycées étaient consacrés à l'enseignement des lettres et des sciences; et par là le législateur déclarait entendre les langues anciennes, la rhétorique, la logique, la morale et les éléments des sciences mathématiques et physiques. Il devait y avoir un lycée au moins par chaque ressort de cour d'appel. A côté des lycées fondés par l'État, la loi reconnaissait des *écoles secondaires*, établies par les communes ou tenues par les particuliers, dans lesquelles on enseignerait les langues latine et française, les premiers principes de la géographie, de l'histoire et des mathématiques. Le gouvernement devait encourager l'établissement de pareilles écoles, et il ne pouvait en être établi sans son autorisation. Les lycées recevaient des élèves placés par le gouvernement, des élèves

des écoles secondaires, admis à la suite d'un concours, enfin ce que nous appelons des pensionnaires libres et des externes libres. Sous la réserve des observations déjà faites, il faut reconnaître que ce système n'avait rien que de fort logiquement conçu. Il a été plutôt gâté qu'amélioré par les retouches postérieures, tant par celles que suggérait l'envie de rentrer le plus possible dans la vieille ornière, que par celles qui tenaient à d'autres vues systématiques.

Un décret du 23 avril 1805 fixait avec plus de précision les bases de la constitution financière des lycées et le mode de subvention de l'État. Le gouvernement garantissait aux lycées la présence de 150 élèves boursiers, dont 20 à bourse entière, 50 à trois-quarts de bourse, 80 à demi-bourse. Si l'effectif n'avait pas atteint ce chiffre, l'État indemnisait la caisse du lycée. Comme la loi consacrait une différence marquée, pour la nature et la force des études, entre les lycées et les écoles secondaires communales, il n'y avait rien d'excessif à imposer aux villes, qui déjà entretenaient une école secondaire, l'obligation d'entretenir en outre des bourses dans un lycée. Plus tard, au contraire, lorsque beaucoup de colléges communaux eurent été organisés de manière à ce que l'on dût admettre, en droit comme en fait, une concurrence entre ces colléges et les lycées, il devenait tyrannique d'imposer à la ville, qui déjà payait son collége communal, l'obligation de contribuer, aux dépens de son propre collége, à la prospérité du lycée de la ville voisine, ordinairement plus riche qu'elle, et que la libéralité de l'État dispensait en outre d'entretenir un collége à ses frais. Aussi, depuis la chute du premier Empire, une foule d'ordonnances particulières intervin-

rent-elles pour autoriser les villes placées dans cette situation à reporter dans leurs propres colléges les bourses qu'elles étaient légalement obligées d'entretenir, et que de fait elles n'entretenaient plus dans les lycées voisins.

Aujourd'hui, outre les bourses de l'État, les lycées comptent parmi leurs ressources un nombre de bourses communales entretenues par les villes qui possèdent les lycées. Lorsqu'on a créé des lycées nouveaux, on n'a pas manqué de stipuler l'engagement d'entretenir un nombre déterminé de bourses communales. Souvent le chiffre, sinon des bourses, au moins des boursiers au quart, à moitié, aux trois quarts, a été fixé trop haut, eu égard à la population des villes : car, il n'est pas toujours facile de trouver sur place des familles à qui convienne une fraction de bourse, laquelle laisse à leur charge des frais plus lourds que ceux qu'entraînerait l'entretien de l'enfant comme externe. Enfin, dans ces dernières années, plusieurs conseils généraux de départements se sont associés à la création des lycées nouveaux, par la fondation de bourses départementales, institution, selon nous, bien préférable à celle des bourses communales, et qui surtout n'admet pas d'objection, dans les départements où la nature et le mode de distribution des établissements d'instruction secondaire sont tels que l'on ne peut pas supposer une concurrence entre les lycées et les colléges communaux. On revient de cette manière, et avec une amélioration évidente, à l'une des dispositions qui entraient dans l'économie de la loi de 1802.

Lors de la première formation, trois lycées avaient été établis à Paris, et trente-trois dans les départements,

retranchement fait de ceux qui n'appartiennent plus à la France d'aujourd'hui. Aux termes du décret du 15 novembre 1811, le nombre des lycées, dans toute l'étendue de l'empire, devait être porté à cent, et, un peu plus tard, deux décrets datés de Dresde, les 14 mai et 29 août 1813, prescrivaient la formation immédiate de vingt nouveaux lycées sur le territoire de l'ancienne France. Mais il fallait le concours des villes, le progrès de la richesse publique et privée ; et le mouvement ne s'est effectivement prononcé que dans les dernières années de la Restauration. On compte en 1864 soixante et quinze lycées, dont cinq à Paris ; et les lycées de fraîche date l'emportent généralement, pour l'installation matérielle, sur les lycées de la première création. En principe, les villes doivent pourvoir aux dépenses de premier établissement, et à l'entretien des locaux en ce qui concerne les grosses réparations : mais, sur beaucoup de points, les villes ont trouvé, dans les conseils généraux un concours, facultatif très-bien justifié, soit pour les dépenses de premier établissement, soit pour des subventions annuelles. Le moment viendra sans doute où cette intervention des forces départementales devra être prévue et réglée par la législation, comme elle l'a été en fait d'instruction primaire.

En effet, du moment que les lycées, cessant d'être de purs colléges classiques, s'accommodent aux besoins de toutes les catégories d'élèves, en laissant prédominer, ici une catégorie, là une autre, il n'y a plus de raison pour que le service des lycées ne soit pas considéré comme un service départemental, au moins en partie. En ce sens se trouve justifié le principe, tacitement admis depuis trente ans, qu'il faut que chaque département finisse

par avoir son lycée, principe très-faux lorsque l'on se plaçait au point de vue du maintien du type classique.

Pendant longtemps la restriction de l'internat des lycées tenait surtout à une cause économique, la cherté du prix de pension, trop élevé et trop inflexible pour la classe des petits propriétaires, de la bourgeoisie modeste. Vainement répondait-on qu'avec les *accessoires*, non spécifiés aux prospectus, les autres pensionnats étaient aussi chers : le public qui aime à marchander et qui a ses raisons pour cela, ne s'accommodait pas de la réponse. Les riches, les nobles, les grands propriétaires repoussaient le lycée par esprit de parti : il ne restait donc que la classe commerçante, les gens d'affaires, habitués à gagner assez gros pour ne pas regarder à une économie de deux ou trois cents francs sur la pension de leurs fils, et assez portés par opinion politique à vouloir d'un enseignement laïc. Aussi les lycées les plus florissants appartenaient-ils aux grandes villes de commerce; et ils florissaient, comme d'autres languissaient dans des conditions différentes, sans que le mouvement du personnel y fît grand'chose. Aujourd'hui, le progrès des affaires tend à généraliser par toute la France ce qui faisait ci-devant le caractère de quelques localités privilégiées. Au reste, on s'aperçoit bien, à chaque fluctuation un peu sensible dans la richesse réelle, par exemple après une suite de bonnes ou de mauvaises récoltes, d'une fluctuation correspondante dans la population de toutes les écoles, et notamment dans la population des lycées.

On peut donc affirmer qu'à moins d'un décroissement durable, et en ce moment bien improbable, dans la ri-

chesse publique, les lycées se soutiendront comme grands établissements de pensionnat et d'instruction secondaire et moyenne. Ils lutteront avec d'autant plus de succès contre les maisons du clergé, que l'instruction qu'ils donneront différera plus de celle que le clergé donne. Toujours les mœurs imposeront le besoin de grandes maisons d'éducation, à l'usage de toutes les familles qui ne sont ni assez riches, ni assez pauvres pour garder leurs enfants près d'elles ; et le capital considérable, déjà fixé dans les constructions et l'appropriation des lycées, ne pourra pas être sacrifié. A cet égard, comme à bien d'autres, le passé et le présent ont enchaîné l'avenir.

L'idée du maintien d'un type d'études classiques et uniformes venant à être écartée, l'idée d'une *éducation nationale*, propre à exalter le patriotisme ou à servir une institution purement politique, ne pouvant plus guère paraître qu'une belle chimère par le temps qui court, il resterait encore l'idée d'un enseignement sécularisé et progressif, au moins en ce sens qu'il s'accommode aux changements continuels que la société subit. Soyons encore plus franc ou plus téméraire : il y a de nos jours et dans notre pays une tendance trop marquée à accroître l'ingérence de l'État dans l'organisation économique de la société, pour qu'un service tel que celui des lycées, qui déjà se trouve organisé d'après ces principes, soit abandonné par l'État et remis à des administrations locales ou à des industries particulières. On y verra plutôt un modèle ou une pierre d'attente pour d'autres constructions analogues. Il y a bien loin de telles idées à celles qui ont fait décréter, en 1802, le système des lycées à pensionnats, mais c'est ainsi que le but des

institutions change et que les institutions se transforment, contre le gré et le plus souvent contre toutes les prévisions des fondateurs, avec une rapidité d'autant plus grande, que la société elle-même est en voie de tranformations plus rapides.

La gravité de ces dernières remarques nous oblige à insister un peu sur le système financier des lycées. On a vu que, sous le régime du décret de 1805, l'assistance de l'État consistait à garantir au lycée un *minimum* de pensionnaires : plus tard, la distribution des bourses de l'État devenant à peu près arbitraire, l'assistance a principalement consisté dans une subvention annuelle, à peu près fixe. Sous le gouvernement royal, il était passé en jurisprudence parlementaire, qu'à chaque nouvelle création de collége royal, on augmentait d'une trentaine de mille francs le chiffre de la subvention des colléges royaux, portée au budget de l'État. Ce système avait l'avantage de constituer à chaque établissement, au moyen des économies faites sur une subvention à peu près invariable, et sur les autres recettes qui dépendaient de la prospérité de l'établissement, une fortune propre, à laquelle ses administrateurs s'intéressaient, qu'ils étaient fiers d'accroître et de capitaliser en rentes sur l'État, sauf à y faire brèche trop souvent, pour réaliser des projets de construction, d'agrandissements, et quelquefois de changements pour le plaisir de changer. En moyenne, pourtant, le capital grossissait, et l'Université était habituée à voir dans son vénéré chancelier, M. Thénard, la personnification de cette tutelle vigilante exercée sur la fortune des lycées, à l'effet de les rendre un jour, si c'était possible, capables de résister par eux-mêmes aux crises économiques que les sociétés

ont à traverser, et aux secousses trop fréquentes dans les régions de la politique. Rien de plus opposé, comme on le voit, aux tendances socialistes, que cette disposition à créer une sorte d'individualité et d'indépendance financière, même à des établissements que l'État a fondés et qu'il soutient.

Mais plus tard, lorsqu'on voulut continuer de créer de nouveaux lycées sans oser demander aux pouvoirs politiques un accroissement du fonds de subvention, lorsque le renchérissement des denrées, la nécessité d'augmenter les traitements, la complication croissante des rouages de l'enseignement et de l'administration eurent considérablement accru les charges des lycées, on se vit amené à distribuer le fonds de subvention de manière à venir en aide aux plus nécessiteux, et à laisser à eux-mêmes ceux qui pouvaient se suffire avec leurs ressources actuelles ou en mangeant leurs anciennes économies. Dès lors le pouvoir central, en fixant chaque année le chiffre de subvention de chaque lycée en particulier, se trouve avoir fixé d'avance les conditions de boni, d'équilibre ou de déficit. Il est bien entendu que l'on règle toujours, pour la forme, le budget en équilibre ou même avec un léger boni, mais en laissant toujours ouverte la voie des crédits supplémentaires et extraordinaires, absolument comme s'il s'agissait d'une bien plus grosse machine que celle d'un lycée. Les administrations locales n'ont plus le même intérêt à réaliser des économies qui aboutiraient l'année suivante à une réduction dans le chiffre de la subvention. Les lycées ont, par le fait, cessé de posséder une fortune individuelle.

En cela, comme en bien d'autres choses, la centra-

lisation a gagné et gagnera toujours du terrain, puisque c'est elle, en définitive, qui juge les conflits. Un professeur de physique donne la liste des appareils dont il croit avoir besoin; un proviseur remet la liste des livres qu'il compte donner en prix : n'est-il pas naturel que l'administration centrale approuve les listes, y ajoute ou en retranche, indique les meilleurs fabricants, désigne les meilleures éditions, et profite pour cela des lumières des hommes spéciaux qui l'entourent? On réprimera ainsi, il en faut convenir, bien des fantaisies et des bévues individuelles. D'un autre côté, il y a, dans un centre comme Paris, force gens intéressés à surprendre la religion d'un ministre. On peut, un beau jour, expédier à tous les lycées des appareils coûteux qui ne fonctionnent pas; on peut inscrire d'office sur toutes les listes de prix des livres d'une utilité fort contestable.

Élevons-nous au-dessus de ces détails. Au fond, il s'agit de savoir si un service financier, qui roule sur une douzaine de millions, sera, quant à l'enregistrement des recettes et à l'ordonnancement des dépenses, soumis à toutes les règles qui régissent les dépenses d'État, de manière qu'on ne puisse, par exemple, apporter dans les traitements une amélioration très-désirable et très-populaire, en arguant de ce qu'elle ne coûtera rien à l'État, ou si ce service conservera plus d'élasticité, en ne se rattachant au budget de l'État que par la subvention que l'État lui donne. Or, il n'est pas difficile d'apercevoir que le progrès de la centralisation administrative et de l'action ministérielle, dans le service financier des lycées, suggérera un jour ou l'autre, et fera un jour ou l'autre prévaloir l'idée d'une assimilation plus complète de ce service avec les autres services de l'État;

et, d'un autre côté, il n'est pas moins évident que cette assimilation a des dangers, en ce qu'elle vient en aide à ceux qui ne sont que trop portés à tout mettre sur une seule carte, la carte du gouvernement.

§ 2. *Des colléges communaux.*

A la suite de la loi de 1802, des écoles secondaires communales, au nombre de deux cent trente environ, furent autorisées, sur la proposition des communes, par autant de décrets particuliers. La plupart de nos colléges communaux de l'époque actuelle figurent sur cette liste, mais on y trouve aussi quelques petites écoles, placées dans des localités si peu importantes, qu'elles n'ont pu se soutenir sous la forme de colléges communaux. Malgré l'érection des plus importants de ces établissements en lycées, et la remise de quelques autres aux évêques, en vertu de la loi du 15 mars 1850, on en compte encore deux cent quarante-neuf en 1864, dont une vingtaine (généralement les plus florissants) ayant un pensionnat mis en régle au compte de la ville, et les autres ayant un pensionnat tenu au compte du principal. Le peu de variation accusée dans le nombre des écoles secondaires communales ou des colléges communaux, pendant une période de soixante ans et sous l'empire de circonstances si diverses, indique assez l'existence de certaines causes générales et locales, indépendantes des vicissitudes des systèmes.

Le décret organique de 1808, en donnant aux écoles secondaires communales le nom de *colléges*, ne leur reconnaissait encore d'autre destination que celle de donner aux enfants les *éléments* des langues anciennes et les

premiers principes de l'histoire et des sciences : mais, par le décret du 15 novembre 1811, les colléges communaux étaient divisés en deux classes, selon le degré d'enseignement autorisé dans ces établissements. On voulut relever, par la qualification de *colléges de plein exercice*, ceux où tout l'enseignement universitaire serait donné, jusqu'à celui de la philosophie inclusivement, et où il n'y aurait point de classes *doublées*, c'est-à-dire réunies sous le même régent, comme la cinquième et la sixième, la troisième et la quatrième. On ne manquait pas de représenter aux autorités locales qu'au lieu de payer des régents pour un ou deux élèves qui se trouvaient accidentellement en troisième, en seconde, en rhétorique, en philosophie, elles feraient mieux de bien organiser leur enseignement élémentaire et grammatical, et d'en bien rétribuer les maîtres. Jamais les vanités locales n'ont pu goûter un raisonnement si simple et en apparence si sensé. Je dis en apparence, car il ne faut pas méconnaître la valeur de l'argument qu'on y opposait sans cesse, à savoir que les classes, même inférieures, seraient désertées, le jour où il serait officiellement reconnu qu'on ne pouvait pas parcourir dans le collége l'échelle entière des classes et se préparer au baccalauréat. On avait l'exemple d'un phénomène du même genre dans la chute des écoles primaires supérieures, essayées en 1833. En face de préjugés si tenaces, dans une discussion avec des gens qui tenaient, comme on dit, les cordons de la bourse, qui d'ailleurs se vantaient de leur attachement à la cause universitaire, et qui de fait la défendaient au sein du conseil municipal, sauf à envoyer souvent leurs propres enfants au petit séminaire, il fallait bien que la rigueur des prin-

cipes fléchit; et la distinction des colléges de plein exercice a dû devenir illusoire.

Une ordonnance du 29 janvier 1839, contresignée par M. de Salvandy, consacrait de nouveau la distribution des colléges communaux en deux classes, en ne mettant dans la première classe que ceux dont l'organisation serait en tout conforme à celle des colléges royaux, et en exigeant des régents attachés aux colléges communaux de première classe le grade de licencié. En même temps l'ordonnance fixait des *minima* de traitements pour les fonctionnaires des colléges communaux, tant de seconde que de première classe. Mais tout cela était inexécutable au pied de la lettre, et ne pouvait servir qu'à donner ce qu'on nomme un *coup de fouet*, dans le style familier de l'administration. Bientôt l'ordonnance de M. de Salvandy, comme tant d'autres, a été *enterrée*, suivant une autre expression familière.

Il aurait fallu que l'administration centrale, pour aider à la réalisation de ses vues, disposât elle-même de plus de ressources financières. Pendant longtemps, un fonds de subvention de cinquante mille francs pour les colléges communaux a été porté au budget de l'État; puis, le chiffre a été élevé à cent mille, et finalement à cent soixante et dix mille francs. C'est assez pour faire de temps en temps une politesse à un député, mais c'est trop peu pour exercer sur un ensemble de deux ou trois cents établissements une action efficace. Aussi, à une certaine époque, l'administration centrale avait-elle l'air de s'en soucier très-peu, ou même d'en désirer secrètement la suppression, dans l'opinion fort douteuse que cette chute profiterait aux lycées, sur lesquels son intérêt et son activité se concentraient.

Il n'est pas nécessaire d'avoir pratiqué beaucoup les colléges communaux pour reconnaître qu'ils se rangent de prime abord en deux catégories : d'une part des colléges bourgeois, dans le vieux sens du terme, la plupart fondés dans le cours des trois derniers siècles, par les jésuites ou les autres congrégations enseignantes, rappelant les noms de quelques hommes plus ou moins célèbres dont la ville est fière, où l'on s'est remis, depuis le commencement du siècle, *à faire ses classes*, à peu près comme par le passé. De pareils établissements ne sont pas à la fois étreints et remués sans cesse par tant de règlements, tant d'essais, tant de systèmes que l'administration centrale impose à ses lycées. Ils peuvent en prendre et en laisser, selon ce que la connaissance des localités suggère à un principal intelligent. Ils peuvent préparer avec soin au baccalauréat ès lettres cinq ou six élèves, auxquels l'exemple de nombreux camarades ne suggère pas l'idée d'abréger précipitamment leurs études ; et si les soins sont couronnés de succès, les voilà en réputation pour longtemps dans la ville et dans les environs. Un bon collége communal, où les études classiques se font régulièrement d'après la vieille méthode, n'est pas sans avoir quelquefois de l'avantage sur les lycées pour le baccalauréat ès lettres. Quant à l'enseignement scientifique, c'est autre chose : les meilleurs colléges communaux ne peuvent disposer, ni en personnel, ni en matériel, des ressources que les lycées possèdent et que leur procurent, sous des formes diverses, le concours et les subventions de l'État.

D'autres colléges communaux, et en grand nombre, ne sont que de chétifs pensionnats, pauvrement installés, auxquels la ville fournit le local et une maigre sub-

vention pécuniaire; où déjà l'enseignement du latin n'existe guère que pour la montre et pour l'étiquette, comme une flatterie ou une amorce pour le gros de la clientèle, qui ne demande au fond qu'un enseignement primaire un peu développé. Il en résulte que toutes les classes de la population se sentent plus ou moins intéressées à leur conservation; et comme la plupart d'entre eux n'exigent déjà et n'exigeront, par la suite, que de fort médiocres subventions de la part des villes (le progrès de l'aisance dans les classes inférieures de la population urbaine et suburbaine venant en aide), il y a lieu de croire qu'ils se maintiendront, même en l'absence de toute subvention ou de tout encouragement de l'État. Si par la suite l'enseigne latine devient inutile ou même nuisible, on en sera quitte pour changer d'enseigne : le fond sera le même.

Quant aux colléges de la première catégorie, on se demande si les villes pourront élever la valeur, soit nominale, soit réelle, de leurs ressources, de manière à balancer l'accroissement nominal ou réel de la dépense que leur impose l'entretien de pareils établissements, tant à cause de l'avilissement du métal monétaire qu'en raison de l'accroissement très-réel des besoins des fonctionnaires. J'ai admiré longtemps, dans ma simplicité, que des administrations municipales se laissassent amener à dépenser, pour les frais de construction et de premier établissement d'un lycée, bien plus que le capital dont les intérêts auraient servi à défrayer annuellement leur collége communal. Je reconnais maintenant que leur instinct valait mieux qu'un calcul de banquier : non que j'accorde au lycée une supériorité bien décidée sur le bon collége communal, mais parce que le moment

doit venir où le collége communal coûterait réellement bien plus qu'il ne coûte aujourd'hui, et où l'élément bourgeois pourrait bien avoir perdu une partie des forces qu'il possède encore, à l'effet d'obtenir de préférence l'affectation des ressources communales à un service qui intéresse bien plus directement la classe bourgeoise. Il y a là une difficulté sérieuse : et pourtant, quoiqu'elle se fasse plus ou moins sentir depuis une trentaine d'années, et qu'il ait fallu, pour la tourner, abandonner le principe de la gratuité, élever successivement la part contributive des familles, nous sommes témoins de la singulière vitalité des établissements auxquels ces observations s'appliquent. Les détruire, paraîtrait sur les lieux un acte de vandalisme ou de démocratie sauvage, dont le temps n'est pas encore venu. En tout cas, l'on ne voit pas de raison pour que l'État pousse à leur suppression. Ces établissements ne lui coûtent rien; leur clientèle serait, en très-grande partie, détournée des lycées par l'élévation du prix de pension, et l'enseignement des lycées, comme nous allons le voir dans le prochain chapitre, a dépouillé par la force des choses, ce caractère d'enseignement type qui seul motiverait les découragements directs ou indirects, infligés aux établissements d'un autre ordre. Il faut donc, tout en surveillant les colléges communaux pour prévenir des abus ou des relâchements fâcheux, laisser une grande latitude aux pouvoirs locaux, et se garder d'y vouloir introduire une uniformité qui n'a jamais été, qui ne serait jamais que fictive, parce qu'elle est contre nature.

CHAPITRE VI.

DES PLANS D'ÉTUDES POUR LES LYCÉES ET LES COLLÉGES.

En exécution de la loi du 1er mai 1802, un arrêté consulaire, à la date du 10 décembre suivant, développait le plan d'enseignement, dont le premier article consistait dans ces excellentes et courtes paroles, trop oubliées depuis : *On enseignera* ESSENTIELLEMENT *dans les lycées le latin et les mathématiques*. En effet, ainsi que nous avons eu déjà l'occasion de le dire, que peut-on enseigner de mieux au collége que ce qui, généralement parlant, ne s'apprend qu'au collége?

Il devait y avoir six classes pour l'étude du latin (comprenant l'histoire et la géographie comme annexes), et six classes parallèles pour l'étude des mathématiques (comprenant, comme annexes, les sciences physiques et naturelles), mais de manière que les élèves d'un talent et d'une application ordinaires pussent faire deux classes par an. Au faîte de la série des classes latines figurait un cours bisannuel de belles-lettres latines et françaises, et au faîte de la série des classes scientifiques un cours bisannuel de mathématiques *transcendantes*, c'est-à-dire d'analyse infinitésimale, de haute géométrie et de mécanique rationnelle. Ces classes supérieures représentaient notre enseignement des Facultés et rappelaient, par une sorte de transition, le système des Écoles centrales que l'on voulait remplacer.

Après la création de l'Université impériale, après l'avénement de M. de Fontanes et de ses amis, il fallut se rapprocher davantage de l'ancien type classique. Le règlement du 9 septembre 1809 distingua deux années de grammaire (*cinquième* et *quatrième*), deux d'humanités (*troisième* et *seconde*), une de rhétorique, à quoi devait s'ajouter, dans les lycées placés aux chefs-lieux des académies, une année de philosophie. L'étude du grec commençait dans la seconde année de grammaire (*quatrième*); l'étude des mathématiques commençait avec les humanités (en *troisième*); une classe *spéciale* de mathématiques était suivie, après la rhétorique, par ceux qui se proposaient d'étudier spécialement les mathématiques; et dès ce moment, l'on a entendu par *mathématiques spéciales* les connaissances mathématiques exigées pour l'École polytechnique. Les élèves de philosophie, là où l'enseignement de la philosophie était organisé, suivaient un cours de sciences physiques. On maintenait assez mal à propos (car il aurait fallu renvoyer aux Facultés que l'on venait de créer tout ce qui était effectivement du ressort des Facultés) un cours de mathématiques transcendantes dans les lycées situés aux chefs-lieux d'académie. On s'abusait étrangement alors sur la facilité de trouver en province des amateurs de calcul intégral : le règne des géomètres n'était pas absolument passé, et les lettrés s'en rapportaient à eux pour les choses de leur métier. En revanche, les physiciens et les chimistes n'avaient pas encore toute l'autorité qu'ils ont acquise depuis, et l'on traitait les sciences physiques un peu sommairement dans les programmes de cette époque. On ne voulait guère faire que de la physique et de la chimie *à la craie*. Plus tard,

au contraire, on a trop insisté, selon nous, pour le but de l'enseignement des colléges, sur la spécialité des connaissances chez les professeurs, sur les descriptions d'appareils et sur les manipulations.

Au reste, les mathématiques transcendantes et leur appellation ambitieuse ne tardèrent pas à disparaître des lycées, et par contre, l'enseignement de la philosophie fut bien vite installé dans tous les lycées sans exception. Ce n'était pas tout que de créer un enseignement de philosophie, il fallait un programme et des méthodes : l'arrêté de 1809 se bornait à recommander aux professeurs de se pénétrer *de ce qu'il ya de meilleur* dans Platon, Aristote, Cicéron, Bacon, Descartes, Pascal, Port-Royal, Locke, Leibnitz, Malebranche, Fénelon, Clarke, Wolff, S'Gravesande, Burlamaqui, Condillac, Euler et Charles Bonnet. La liste est curieuse : on n'y voit point figurer le nom de Bossuet, que l'on ne s'était pas encore accoutumé à considérer comme un philosophe, ni aucun Écossais, ni aucun Allemand postérieur à Wolff; mais elle offre encore assez de variété et d'impartialité pour donner l'idée d'un *éclectisme* antérieur à celui de M. Cousin.

Un autre arrêté du 27 mars 1810, instituait les classes élémentaires (*sixième* et *septième*), préparatoires aux classes de grammaire. Ainsi, l'échelle des classes latines se trouvait dès lors découpée comme elle l'est maintenant, en division élémentaire, division de grammaire et division supérieure. Les besoins du pensionnat avaient dû amener cet allongement de l'échelle par la partie inférieure, lequel, à la rigueur, n'a pas de limites : car, s'il faut une septième et une huitième pour préparer à entrer en sixième, on reconnaîtra bien vite que les

enfants l'emporteront en huitième sur leurs camarades et gagneront les prix, s'ils y ont été préparés par une *neuvième*. Il y aura donc des maîtres au dehors qui se chargeront de cette préparation, et des proviseurs qui convoiteront d'accroître leur pensionnat, en attirant ces enfants dans l'intérieur du lycée. On avait pris le pensionnat pour pivot de l'institution des lycées, il fallait en subir les conséquences : et quoiqu'on ait quelquefois tenté d'y remédier, l'impulsion en sens contraire, plus naturelle et plus constante, a toujours prévalu.

Passons aux temps de la Restauration. Le 15 mai 1818, un arrêté de la Commission d'instruction publique, alors présidée par M. Royer-Collard, créait des professeurs spéciaux d'histoire et de géographie. Nous ne reviendrons pas sur les remarques que cette création suggère, et qui ont trouvé leur place ailleurs.

L'ordonnance du 27 février 1821, contresignée Corbière, en déclarant solennellement (et à notre point de vue d'aujourd'hui, un peu ridiculement) que les bases de l'éducation des colléges seraient dorénavant la religion, la monarchie, la légitimité et la charte, prescrivait que l'enseignement des sciences serait séparé de celui des lettres; que le cours de philosophie des colléges serait de deux ans; que les leçons ne pourraient être données qu'en latin. Pour le coup, l'opposition libérale du temps avait raison : le parti clérico-royaliste voulait revenir de tout point à l'ancien régime, remettre en honneur une scolastique surannée; on se méfiait de l'enseignement des sciences et on voulait le cantonner, le mettre à part, pour les jeunes aspirants à l'épaulette, chez qui la vie de garnison corrigerait plus tard les mauvaises tendances du géomètre, et pour les futurs

ingénieurs que l'on abandonnerait à leur sens réprouvé.

Ces tentatives insensées n'ont eu aucune suite, même pendant que leurs auteurs étaient au pouvoir. Par le statut du 4 septembre de la même année, le Conseil royal arrangea les choses le moins mal qu'il put. Il autorisait les jeunes gens qui, d'après le vœu de leurs parents, n'étaient pas destinés à prendre des grades dans les Facultés, à passer, après la troisième, aux classes de philosophie et de sciences mathématiques et physiques. C'est-à-dire qu'il décrétait d'avance la *bifurcation* de M. Fortoul, reportée après la troisième, et dégagée de tout l'appareil de fausse symétrie qu'on a voulu lui donner.

Cependant, après cinq ans d'essai, les résultats obtenus parurent si peu satisfaisants, qu'on en revint, par l'arrêté du 16 septembre 1826, à faire suivre à tous les élèves un cours de mathématiques, commençant à la seconde année d'humanités et se terminant à la seconde année de philosophie (mathématiques spéciales), c'est-à-dire embrassant un espace de trois ans pour ceux qui aspiraient seulement au baccalauréat ès lettres, et un espace de quatre ans pour les aspirants au baccalauréat ès sciences ou à l'École polytechnique. Le cours de sciences physiques commençait dans la première année de philosophie. Le principe de la séparation des lettres et des sciences, posé par l'ordonnance de 1821, était donc abandonné, sans même que l'on prît la peine de rapporter l'ordonnance, et quoique la politique n'eût pas changé, puisque M. Frayssinous gouvernait toujours l'instruction publique.

En revanche, la politique était décidément changée

lorsque, sous le ministère de M. Vatimesnil, l'ordonnance du 26 mars 1829 prescrivait de prendre les mesures nécessaires :

1° Pour que l'étude des langues vivantes, eu égard aux besoins des localités, fît partie de l'enseignement dans les colléges royaux ;

2° Pour que, dans ces colléges, l'étude de l'histoire ne se terminât que dans la classe de rhétorique ;

3° Pour que la philosophie fût enseignée en français. Par le fait elle ne l'avait jamais été autrement, mais il était bon d'effacer la contradiction du droit et du fait.

Jusque-là il n'y avait eu de maîtres de langues vivantes, attachés aux lycées ou colléges royaux, que comme il y a des maîtres d'arts d'agrément, pour donner, d'après le désir des familles et à leurs frais, des leçons particulières, placées en dehors du cadre classique. Maintenant, deux professeurs de langues vivantes (généralement l'allemand et l'anglais) étaient régulièrement attachés au personnel enseignant, et il fallait faire une place aux cours de langues vivantes. La création d'un professeur spécial d'histoire naturelle (que l'on a promené depuis la sixième jusqu'à la philosophie) vint plus tard accroître encore cette complication. Il devenait de plus en plus difficile de concilier cette variété d'enseignements spéciaux avec l'ancien système de numérotage des degrés de l'échelle classique. Il semble qu'on aurait dû l'abandonner tout à fait pour le système suivi depuis longtemps en Allemagne, et qui consiste à grouper les élèves d'une certaine façon pour le latin, d'une autre pour le grec, d'une autre pour les mathématiques, etc., selon leur force dans chaque *faculté*. Mais, le pensionnat était devenu la base des lycées, et les proviseurs n'au-

raient su comment concilier ces décompositions et recompositions perpétuelles de groupes avec la discipline et les manœuvres d'un pensionnat.

Nous ne fatiguerons pas le lecteur de l'analyse de tous les règlements, de tous les programmes qui se sont succédé pendant plus de vingt ans, pour faire marcher de concert l'enseignement des lettres et l'enseignement des sciences, en reportant en troisième, puis en quatrième, le commencement de la préparation mathématique, et en se rapprochant ainsi du plan primitif de 1802. La tige scientifique avait une tendance à pousser toujours plus avant ses racines dans le sol et à se découronner par la cime, comme la tige latine. Les maîtres ne manquaient jamais de se plaindre de l'insuffisance de la préparation antérieure, et il y avait dans les classes beaucoup de nouveaux venus, jusque-là étrangers au lycée, qui déclaraient ne rien savoir du tout en mathématiques. Un élève intelligent, qui suivait régulièrement les classes du lycée, avait donc l'agrément de reprendre cinq années de suite la recherche du plus grand commun diviseur et le carré de l'hypoténuse. Voilà comment l'on était amené à remanier sans cesse les règlements et les programmes, et comment les nécessités de la pratique contrariaient et altéraient sans cesse les règlements tracés sur le papier. D'ailleurs, pour des raisons déjà expliquées, toute prétention à maintenir un type uniforme était alors devenue illusoire et les temps paraissaient mûrs pour des essais d'innovations plus hardies et de réformes plus radicales.

Le 28 décembre 1846, M. de Salvandy chargeait la Faculté des sciences de Paris de constater l'état de l'enseignement scientifique dans les établissements univer-

sitaires de tout ordre, et de lui faire connaître « quels compléments cet enseignement devrait recevoir pour conduire le pays en avant, selon ses instincts, dans toutes les voies de l'industrie, du travail et de la science. » Une commission de quatre membres fut choisie à cet effet dans la Faculté des sciences : elle insistait dans son rapport sur la nécessité de donner à l'enseignement des sciences une direction plus pratique ; de laisser là, pour le gros des élèves, les subtilités des mathématiques, que l'on réserverait aux candidats pour les écoles spéciales, réunis à cet effet dans des établissements spéciaux, ou du moins dans des classes et sous une direction parfaitement distinctes; d'initier plus tôt la généralité des élèves aux notions fondamentales et aux applications usuelles des sciences physiques et naturelles; enfin de sanctionner le tout en accroissant la part de l'élément scientifique dans le baccalauréat ès-lettres.

Par son arrêté du 5 mars 1847, le ministre essayait de faire droit à ces observations : mais, ce qui distinguait mieux cette réforme de tant d'autres qui s'étaient déjà succédé, et ce qui répondait plus particulièrement aux vues du membre le plus influent de la commission, de M. Dumas (pourquoi ne prononcerions-nous pas ce nom illustre ?), c'était l'établissement, dans les colléges royaux et communaux, sous le nom d'*enseignement spécial*, d'un cours triennal, *distinct de l'enseignement littéraire et parallèle à cet enseignement*, où les élèves seraient admis après la *quatrième*. La dose de latin, dans l'enseignement spécial, était réduite au *minimum;* les études de langues vivantes y étaient obligatoires; les mathématiques y étaient enseignées au point de vue des applications générales, usuelles.

Théoriquement, ce plan était parfaitement justifiable. L'enseignement latin jusqu'à la quatrième subsistait, non pour l'usage qu'on ferait plus tard du latin, mais comme une excellente méthode pour préparer la terre sur laquelle l'enseignement donné, à partir de la quatrième, serait semé et fructifierait. C'était un *article* d'invention nouvelle, dont l'usage aurait pu être bon, mais pour lequel malheureusement la *demande* manquait tout à fait. L'enseignement spécial, essayé à Paris dans les colléges Charlemagne et Bourbon, ne put l'être qu'à condition de s'adresser aux artisans ou aux petits commerçants, et de renoncer absolument à la condition du latin, soit avant, soit pendant le cours triennal. Encore y avait-il une réduction des deux tiers dans le nombre des élèves, quand on passait à la troisième année. En un mot, les cours d'enseignement spécial établis à Paris et les cours de français déjà annexés à la plupart des colléges de province, se ressemblaient comme deux gouttes d'eau.

La constitution du 4 novembre 1848 promettait, dans son article 12, une *éducation professionnelle*, sans s'expliquer plus qu'une constitution ne doit le faire, sur la nature et la place de cette éducation ; puis, lorsque les premières dispositions de la loi de 1850 eurent fait disparaître les écoles primaires supérieures, telles que la loi de 1833 les avait instituées, de vifs débats s'engagèrent pour que l'on conservât au moins, dans la loi nouvelle, quelques traces de la promesse faite en 1848. Il s'agissait des jurys chargés d'examiner les candidats aux brevets de capacité pour l'instruction secondaire (jurys qui, par parenthèse, n'ont jamais fonctionné, quoiqu'on en renouvelle de temps en temps

les membres, par respect pour la lettre de la loi), et à une troisième lecture, les partisans de l'innovation ou du progrès, comme on voudra les appeler, réussirent à faire insérer cette clause : « que le ministre, sur l'avis du Conseil supérieur, instituerait des jurys spéciaux *pour l'enseignement professionnel.* » Leurs adversaires, contents d'avoir obtenu des avantages qu'ils croyaient plus solides, voulurent bien leur laisser cette fiche de consolation.

En 1852, M. Fortoul était ministre de l'instruction publique, et pour quelques-uns des membres de la commission de 1847, l'importance politique était venue se joindre à l'éclat des découvertes scientifiques : il était donc naturel que l'on reprît en sous-œuvre le projet de bifurcation de 1847. Le nouveau plan se distinguait de l'autre par des caractères essentiels.

1° La *section scientifique,* substituée à l'*enseignement spécial,* n'excluait plus les candidats aux écoles spéciales du gouvernement. Bien au contraire, on voulait combattre à outrance l'industrie des préparateurs pour ces écoles, et à cette fin leur emprunter leurs procédés. Bien plus, on voulait, pour la symétrie, importer tous ces procédés dans l'enseignement littéraire ;

2° La section scientifique continuait sérieusement les études littéraires, excepté pour le grec, les vers et les discours latins. Les classes du soir étaient même affectées à un enseignement *commun,* donné à la fois aux élèves de la section scientifique et à ceux de la section littéraire[1] ;

[1] Au mois de mai 1852, j'eus l'honneur d'être appelé à une réunion où se discutaient *privatissime* (comme on dit dans les Universités alle-

3° Un baccalaureat ès-sciences, rendu indépendant du baccalauréat ès-lettres, et correspondant à la dose d'enseignement littéraire conservée dans la section scientifique, couronnait cette section, de même que l'ancien baccalauréat ès-lettres couronnait la section littéraire. On maintenait partout le plus exact parallélisme, et l'on obtenait, non sans beaucoup de négociations, que le baccalauréat ès-sciences fût exigé des candidats pour toutes les écoles spéciales, à l'exception de l'École navale.

Je passe sous silence bien d'autres *réformes*. Il y avait un mouvement de réaction contre l'enseignement de

---

mandes) les bases du nouveau système. J'y soutenais, contre M. Leverrier, le principe d'un enseignement commun, et M. Dumas qui d'abord y était contraire, semblait, à mesure que la discussion s'animait, disposé à s'y rallier. Le lendemain, M. Leverrier lui-même se déclarait converti. Il n'y a point de gloriole de ma part à rappeler cette petite particularité, puisque *l'enseignement commun* est ce qui a eu le plus d'impopularité dans le professorat de Paris, où tous les yeux sont fixés sur les lauriers du concours général, et qu'il n'a pas tardé, après la mort de M. Fortoul, à être officiellement abandonné dans les lycées de Paris, quoiqu'il continue, en attendant la chute du système de la bifurcation, d'être appliqué dans la plupart des lycées de province, où je n'ai point vu qu'on s'en trouvât mal. En le défendant, j'avais pour arrière-pensée qu'un moment viendrait où l'on reconnaîtrait, comme en 1847, la nécessité de cours spéciaux pour la préparation des candidats aux écoles spéciales, où l'on se préoccuperait un peu moins de prétendues applications usuelles ou industrielles; et où, moyennant quelques sacrifices en fait de traditions classiques, on pourrait identifier les deux sections scientifique et littéraire. J'aurais souhaité que l'on composât avec le présent et que l'on ménageât l'avenir. D'ailleurs, je reconnais tout le premier, comme on va le voir, que l'institution du concours général place les lycées de Paris dans une situation exceptionnelle, et je ne trouve nul inconvénient, bien au contraire, à ce qu'à la faveur de cette institution, la pureté de l'ancien type classique puisse être exceptionnellement maintenue dans les lycées de Paris.

l'histoire, avec ses trop longues ou trop chatouilleuses rédactions; contre l'enseignement de la philosophie, avec ses aperçus et ses développements plus périlleux encore. Au lieu d'une année de *philosophie*, on eut une année de *logique*. On eut des classes de *logique-lettres*, des classes de *logique-sciences* où l'on faisait encore un peu de logique, et d'autres classes de *logique-sciences* où l'on faisait un peu de tout, excepté de la logique. Nous avons dit ailleurs ce que nous pensons du rôle de la philosophie dans l'enseignement secondaire, et des destinées de cet enseignement sous le régime du baccalauréat.

Ce qu'il faut bien se persuader, c'est que le plan des études communes, bifurqué ou non bifurqué, ne satisfait point aux conditions spéciales de la préparation aux écoles du gouvernement, où l'on est admis par la voie des examens et du concours. Qu'importe qu'on ait obligé l'aspirant à Saint-Cyr à se faire recevoir bachelier ès-sciences, si la préparation qui lui suffit pour acquérir le grade reste insuffisante pour réussir dans les épreuves du concours? Ou les simples aspirants au baccalauréat déserteront les classes, ou l'on abandonnera les aspirants à Saint-Cyr à d'autres préparations, ou il faudra bien que le lycée s'accommode à leurs besoins respectifs. On n'en finirait pas avec les remarques de ce genre.

Le plan des études classiques, bifurqué ou non bifurqué, ne peut pas d'avantage satisfaire aux besoins qui ont fait introduire, dans les sept huitièmes des lycées et dans tous les colléges communaux, ces cours dont il nous faut chercher le nom, chaque fois que nous avons à les nommer. Aussitôt après l'enfantement de sa grande

œuvre, M. Fortoul voulait supprimer d'un trait de plume tous les autres enseignements introduits dans les lycées : c'était en effet plus conforme à ses idées de régularité, de symétrie et de perfection esthétique, mais c'était en opposition avec des besoins réels. Nous autres inspecteurs généraux, nous eûmes bien de la peine à obtenir de lui qu'il temporisât, pour ne pas ébranler tout d'un coup dans leur prospérité financière la plupart des lycées, au moment même où on leur imposait de nouvelles et très-lourdes charges. Il est heureux qu'il n'ait pas cédé à son premier mouvement, puisque l'administration centrale n'a pas tardé à redoubler d'efforts pour introduire les cours primaires, commerciaux et autres, dans le petit nombre de lycées qui s'étaient jusque-là refusés à les admettre.

Au moment où je fais imprimer ces pages, il s'agit précisément de tenir la promesse faite en 1848, et de construire, sous la rubrique d'*enseignement professionnel* ou sous toute autre destinée à prévaloir, parallèlement à ce que nous avons nommé l'assise inférieure de l'enseignement classique, un cours régulier qui comprenne quatre années d'études, et dont il faut regarder comme autant d'anticipations ou d'ébauches plus ou moins grossières, les cours que M. Fortoul voulait proscrire. Des programmes, des plans provisoires ont déjà paru, et même, après qu'ils auront été définitivement arrêtés dans les régions officielles, on pourra les considérer, pendant longtemps encore, comme étant sur un autre chantier, celui de la pratique. Il ne faut point que des discussions ou des critiques intempestives sur des questions de détail viennent ajouter aux embarras de l'autorité, qui entreprend avec courage une œuvre con-

sidérable ; et d'ailleurs, les détails importent assez peu. En mettant à part, ainsi qu'on doit le faire, le véritable enseignement *professionnel*, l'enseignement des *ouvriers*, des enfants déjà enrégimentés dans la manufacture, la fabrique ou l'usine, il s'agit pour l'administration de l'instruction publique, de donner pendant quatre ans, sans l'aide du latin, une préparation scolaire à des jeunes gens de douze à seize ans, destinés généralement aux professions agricoles, industrielles et commerciales. Voilà l'idée dans ce qu'elle a de typique et d'essentiel. Qu'importe après cela qu'ils fassent plus ou moins de physique ou d'histoire? S'ils font un peu plus d'histoire, ils feront un peu moins de physique, ou réciproquement. Leur esprit aura été assoupli, préparé d'une manière ou d'une autre : et d'une manière comme de l'autre, il ne faut pas beaucoup compter sur ce qu'ils auront, dans dix ans, gardé de leur physique ou de leur histoire.

On a déjà beaucoup disserté, l'on disserte encore sur l'opportunité d'installer dans les mêmes locaux, sous la même direction, ou dans des locaux séparés, sous des directions différentes, l'enseignement classique et le nouvel enseignement dont nous venons de donner la définition. Rien de mieux assurément que de maintenir la complète séparation des deux ordres d'établissements, dans les rares circonstances où cette complète séparation est possible. Ainsi, les cinq lycées de Paris, qui ne se recrutent pas seulement à Paris, mais dans toute la France et même à l'étranger, peuvent très-bien vivre en conservant le type classique sans aucun mélange : où serait dès lors le motif de l'altérer? Pourquoi le gouvernement n'adopterait-il pas l'école Turgot, le collége Chaptal? Ou bien, en les laissant à la Ville de Paris,

pourquoi ne fonderait-il pas de nouvelles maisons, afin d'avoir à Paris même, sous ses yeux et sous sa main, des types de son nouvel enseignement, *professionnel* ou *spécial*, comme il voudra l'appeler. La même observation s'applique, quoique avec moins de force, à quelques grandes villes de province, qui sont en même temps de grands centres de commerce et d'industrie : mais alors la spécialité des conditions locales fait qu'il y aurait presque toujours avantage à conserver l'attache municipale aux établissements chargés de donner l'enseignement professionnel. Là où il n'y a pas de règle uniforme à maintenir, le rôle de l'État se borne à exercer sur le personnel enseignant une tutelle bienveillante, et, au besoin, à seconder le bon vouloir des villes par des encouragements pécuniaires.

En thèse générale, la séparation des deux ordres d'établissements est impossible. Ce n'est pas seulement par insuffisance actuelle de fonds qu'il est impossible de décréter, en règle commune, deux lycées par département, l'un classique, l'autre professionnel : c'est parce que les deux établissements n'auraient pas la population d'élèves nécessaires pour se soutenir convenablement, à titre d'établissements de l'État ; et plus vaine encore serait la prétention de faire vivre côte à côte, dans l'immense majorité des cas, deux colléges municipaux. Tantôt la clientèle d'élèves non latinistes est l'appoint nécessaire pour la prospérité financière du pensionnat ; d'autres fois, une minorité, même très-faible, d'élèves latinistes est ce qui attire et conserve la clientèle du gros des familles qui ne veulent pas de latin. C'est le sel qui fertilise la terre, et l'établissement n'y trouve son compte que parce qu'effectivement, dans une certaine

mesure, les familles y trouvent le leur, à cause de l'influence qu'une minorité de sujets mieux doués ou plus cultivés exercent sur la masse. Voilà aussi pourquoi les chefs des grandes institutions parisiennes n'ont pas tort d'entretenir, même au prix d'assez grands sacrifices, quelques athlètes pour le concours général.

Si pourtant la proportion des élèves non latinistes, des élèves qui ne doivent faire que trois ou quatre ans d'études, augmentait beaucoup dans nos lycées, et dominait surtout dans l'*externat* auquel peuvent prétendre les familles de la plus modeste condition sociale, il faudrait bien s'attendre à ce que cela froissât des délicatesses aristocratiques, et à ce que, dans certaines régions, on n'en fût que plus porté à préférer au lycée un collége de jésuites. La prudence de l'autorité aura à se tenir en garde contre ce danger, si elle y voit un danger; si elle trouve qu'il faut descendre avec ménagement, même la pente démocratique.

Quand on aura ainsi fait la part des familles qui ne veulent pas de l'enseignement classique, qui effectivement n'en ont pas besoin, il faudra bien aussi prendre un parti sur le système d'enseignement classique, et d'abord reconnaître franchement que la préparation pour les écoles spéciales, auxquelles on arrive par la voie du concours, reste en dehors de l'enseignement commun.

Comment, dira-t-on, faut-il constituer cet enseignement commun, cet enseignement bourgeois, qui doit, dans une mesure convenable, rester classique, au moins jusqu'à ce que nos petits-neveux inventent autre chose pour une situation différente? Y en aura-t-il un ou plusieurs? Je demanderai à mon tour : Parlez-vous du corps

ou de la tête, des lycées et des colléges de province, formant ce qu'on appelle encore l'*Université de France*, ou des lycées de la capitale, confédérés par le concours général en *Université de Paris ?*

Si vous parlez des lycées et des colléges de province, oh ! soyez sûr que, ni l'opinion des familles, ni l'opinion des professeurs, qui tous se rendent bien compte de la vraie situation des choses, ne réclament une bifurcation pour la chimérique prétention de *renforcer* à la fois les lettres et les sciences, de faire ici des savants, et là des humanistes, bien forts en grec, en vers latins, et capables d'écrire en latin cicéronien. Hélas ! on sait trop maintenant à quoi s'en tenir sur les résultats de tous ces *fortifiants :* revenons au bon sens ; conservons tout ce que nous pouvons conserver du vieil arbre classique ; retranchons les branches que le temps a rongées au point de n'en plus laisser subsister que l'écorce ; et dédommageons-nous de cette perte en greffant sur le tronc, pendant qu'il a encore assez de vie pour cela, ces rameaux plus jeunes où circule avec vigueur la séve de la civilisation moderne. Nous avons précédemment exposé nos vues à ce sujet : d'autres trouveront mieux.

Que s'il s'agit des lycées de Paris et du concours général, avec ses lauréats humanistes, j'accorde bien volontiers qu'il ne faut brutalement retrancher rien de ce qui conserve une fleur de goût, rien de ce qui contribue au lustre du pays. J'aime au contraire à voir la politique de la France représentée aux yeux de l'étranger par un ministre qui a cueilli dans son temps, au concours général des lycées de Paris, les palmes littéraires que cueillaient à Eton ou à Oxford un Pitt ou un Canning.

Par le fait, les plans d'études n'ont jamais empêché à Paris les élèves qui prétendaient aux palmes du concours de suivre leurs inclinations personnelles, et de se livrer de préférence, les uns à leur vocation pour les sciences, les autres à leur goût pour l'histoire, ceux-ci à la philosophie, ceux-là aux humanités : il n'y a pas d'inconvénient à cela, et même cela vaut bien mieux qu'une règlementation mécanique d'embranchements qui ne manque guère de contrarier les secrètes voies de la nature. Encore une fois, les lycées de Paris, avec les puissantes institutions privées qui leur servent de cortége et de soutien, peuvent suffire à tout, par l'affluence des élèves comme par les ressources que présente le personnel de l'enseignement ; et il n'y a pas de lycée de province, si important qu'il soit, dont on en puisse dire autant. Un riche père de famille ambitionne-t-il pour son fils, du fond de la province, une éducation qui le sorte de la ligne commune ? Il l'enverra dans une institution universitaire de Paris, s'il ne l'envoie chez les jésuites. Un jeune homme de fortune médiocre se fait-il remarquer dans son collége de province par des dispositions littéraires exceptionnelles ? il se trouvera à Paris un chef d'institution disposé à le prendre aux meilleures conditions dans son établissement. Dans le système bien simple que je prends la liberté de proposer, il n'y a pas d'intérêt légitime qui ne trouve effective ment satisfaction.

CHAPITRE VII.

DES ÉCOLES SECONDAIRES ECCLÉSIASTIQUES ET DES INSTITUTIONS LIBRES.

Outre les lycées et les colléges, le décret organique de 1808 reconnaissait des *institutions* libres, écoles tenues par des instituteurs particuliers, où l'enseignement *se rapprochait* de celui des colléges, et des *pensions* ou pensionnats appartenant à des maîtres particuliers, et consacrés à des études moins fortes que celles des institutions, moins fortes par conséquent que celles des colléges, lesquelles cependant, comme on l'a vû dans un précédent chapitre, devaient rester très-élémentaires. Il y a loin de là à ce que nous entendons aujourd'hui par des colléges ou des institutions libres, et pourtant déjà des maisons telles que Sainte-Barbe, Sorrèze, qui n'étaient ni des lycées, ni des colléges communaux, commençaient à refleurir : mais le législateur, dans sa définition, avait en vue les cas ordinaires, et l'on ne saurait l'en blâmer.

Le décret du 9 avril 1809 annonçait que le grand maître et le Conseil de l'Université accorderaient un intérêt spécial aux écoles secondaires que les départements, les villes, les évêques ou les particuliers voudraient établir, pour être consacrées plus spécialement aux élèves qui se destineraient à l'état ecclésiastique. Tel est légalement le point de départ des établissements connus sous le nom officiel d'*écoles secondaires ecclé-*

siastiques, et sous le nom populaire de *petits séminaires*. On connaissait aussi, sous la Restauration, des colléges *mixtes*, tenant à la fois du régime épiscopal et du régime universitaire, et qui n'ont plus aujourd'hui de raison d'être. En un autre sens, on pourrait encore maintenant qualifier de colléges mixtes des pensionnats tenus par des laïcs ou par des ecclésiastiques, qui ne sont point soumis au régime des colléges communaux, quoique les villes puissent, avec l'autorisation spéciale du Conseil impérial de l'instruction publique, tantôt leur fournir le local, tantôt leur accorder une subvention qui ne doit pas excéder le dixième des recettes du pensionnat. C'est ainsi qu'après 1850, quelques colléges communaux sont devenus des établissements réputés libres, quoique effectivement très-dépendants, ou de l'évêque en son nom personnel, ou de l'évêque en sa qualité d'administrateur diocésain. Le ministre, d'après l'avis du Conseil impérial, peut encore honorer du titre de *colléges* des établissements soumis au régime de l'enseignement libre, qu'ils reçoivent ou non des prestations ou subventions des villes, qu'ils aient ou non des affinités avec l'autorité diocésaine, pourvu qu'ils paraissent mériter ce titre par leur importance et par la nature des études qu'on y fait. Mais le charlatanisme ou la vanité ne se font pas faute de placer sur la porte de chétifs pensionnats cette enseigne de COLLÉGE, sans attendre la permission du Conseil impérial et du ministre ; et difficilement trouverait-on, dans la loi de 1850, un texte avec lequel on pût mettre M. le procureur impérial en mouvement pour la leur faire retirer.

Le monopole de l'instruction secondaire, tel que l'avait assis le décret organique de 1808, était rendu

bien plus rigoureux et plus précis par le décret du 15 novembre 1811, concernant le régime de l'Université. Il portait que, dans les villes qui n'avaient ni lycées, ni colléges, l'enseignement ne pourrait s'élever, pour les institutions, au-dessus des classes d'humanités, pour les pensions, au-dessus des classes de grammaire; que dans les autres villes, les chefs d'institution et maîtres de pension seraient tenus d'envoyer leurs élèves fréquenter comme externes les classes des lycées et des colléges, dont ils ne pourraient que *répéter* l'enseignement à l'intérieur de leurs maisons; *qu'ils ne pourraient même recevoir de pensionnaires qu'autant que le pensionnat du lycée ou du collége serait au complet.* Les écoles secondaires ecclésiastiques étaient soumises au même régime, et ne devaient être maintenues que là où se trouvait un lycée ou un collége. Il appartenait à l'Université de les organiser et de les gouverner. Les élèves des écoles secondaires ecclésiastiques étaient tenus de porter l'habit ecclésiastique, et on leur prescrivait la cloche comme aux autres le tambour. Jamais, dans les temps modernes, le *compelle intrare* en matière d'éducation n'avait été proclamé plus crûment. Vainement cherche-t-on des analogies dans les anciens édits ou dans des arrêts de parlements : nous avons déjà remarqué que rien de semblable n'avait pu être pratiqué hors de Paris; que le régime de Paris fait exception, et qu'à Paris même les édits ou arrêts n'étaient certainement pas appliqués à la lettre, pas plus que ne le sont encore aujourd'hui tant de règlements dont fourmillent nos recueils de législation universitaire. Aussi, bien loin de voir avec un illustre philosophe[1] « dans les deux grands

[1] Discours prononcé à la Chambre des pairs, le 24 avril 1844.

décrets de 1808 et de 1811, où la même pensée se poursuit et s'achève jusque dans les moindres détails, sans jamais s'y perdre, des décrets empreints d'une vigueur et d'une prévoyance incomparables, et qu'on ne doit pas craindre de mettre à côté des plus beaux chefs-d'œuvre de la sagesse humaine, « nous ne verrons, dans le décret de 1811 (qu'on nous passe la crudité de l'expression), qu'une débauche de despotisme, débauche à laquelle l'Université n'a jamais réellement participé, et qu'elle a chèrement payée pendant cinquante ans. Décidément, le despotisme est une mauvaise chose, même lorsqu'il reste sur le papier, par la difficulté qu'éprouvent à le répudier franchement les gouvernements qui en héritent, qui peut-être voudraient s'en servir pour une autre fin, et qui pourtant n'osent s'en servir ni pour une fin, ni pour une autre.

Bientôt, cependant, l'ordonnance royale du 5 octobre 1814 affranchissait les écoles secondaires ecclésiastiques de la plupart des entraves forgées par le décret de 1811, en ne maintenant guère que l'obligation, pour les élèves de ces établissements, de prendre l'habit ecclésiastique après deux ans d'études, lorsque l'école secondaire ecclésiastique serait placée dans une ville pourvue d'un lycée ou d'un collége communal. La fameuse ordonnance du 16 juin 1828, en limitant à vingt mille le nombre des élèves et en créant huit mille demi-bourses, renouvelait la prescription quant à l'habit pour les élèves âgés de plus de quatorze ans, sans distinction aucune entre les localités.

Nous ne sommes plus, Dieu merci, au temps ou l'on demandait avec tant d'insistance que les élèves des petits séminaires fussent astreints à porter l'habit ecclé-

siastique selon la teneur des ordonnances, et où d'autre part on chicanait sur ce qu'il fallait entendre par l'*habit ecclésiastique*. Il est certain qu'à Rome le clergé séculier ne porte pas la soutane, et il est sûr aussi qu'en obligeant les élèves des petits séminaires à porter la soutane, qui chez nous est l'habit ecclésiastique, on aurait fait partir tous ceux qui auraient craint le ridicule apparent d'une vocation cléricale manquée : mais un plus grand ridicule encore, c'eût été de fonder sur le succès d'une malice d'écoliers, le succès d'une grande institution publique.

Il est fâcheux sans doute qu'une société en soit à ce point, que des établissements communs d'instruction publique ne puissent plus indifféremment recueillir les enfants destinés à l'Église et les enfants destinés au siècle : mais enfin nous en sommes là. Même en admettant que le système d'études encouragé par les lois et les mœurs ne s'écartera point par la suite (plus qu'il ne le fait maintenant) du système d'études propre à faire des ecclésiastiques, les petits séminaires sont devenus indispensables pour le recrutement du clergé :

1° Par la nécessité de trier et de soustraire à un contact journalier avec des enfants de toute provenance, ceux que leurs dispositions personnelles, leur éducation de famille, l'éducation qu'on leur donne en commun, inclinent vers les mœurs ecclésiastiques. Sans doute le triage ne peut pas être rigoureux ; un certain mélange est inévitable et même désirable : seulement il ne faut pas que le mélange ait lieu en proportion trop forte ; de même qu'il ne faut pas que les étrangers soient mêlés en proportion trop forte à la population indigène, si l'on tient à conserver sans altération le type national dans la langue ou dans les mœurs.

2° Parce que les évêques ayant des ressources spéciales pour l'entretien de leurs petits séminaires, peuvent y abaisser les prix de pension de manière à les rendre accessibles à la médiocrité de fortune des familles où se rencontrent la plupart des vocations ecclésiastiques, tout en trouvant dans le produit des pensions payées un supplément de ressources utile à l'œuvre principale.

Lorsque, sous de précédents régimes, quelques évêques se sont laissés aller à dévier du but de l'institution, en transformant leurs petits séminaires en de véritables colléges pour les gens du monde, appartenant à une certaine opinion, ils ont été immédiatement punis de cette erreur : car alors le prétendu petit séminaire cessait de recruter leur clergé, et il fallait tâcher d'y suppléer par des pensionnats placés dans d'autres localités et organisés autrement; de manière à offrir cette singularité, que le prétendu petit séminaire était un vrai collége, tandis que les vrais petits séminaires étaient des pensionnats revêtus, pour la forme, de l'attache universitaire.

Depuis la loi de 1850, ceux des évêques qui ont tenu à conserver le genre d'influence ou à recueillir (bien entendu dans un but ecclésiastique) le genre de profit que peut procurer un pensionnat pour les gens du monde, se sont arrangés de façon que ces pensionnats mondains n'eussent rien de commun avec leurs petits séminaires. La distinction des deux sortes d'établissements est donc bien dans les nécessités de la situation.

Les auteurs de la loi de 1850 pouvaient aisément, s'ils l'eussent voulu, conserver la distinction des petits séminaires et des établissements particuliers, affranchis des règles imposées aux établissements publics, et qu'on

nommait par ce motif établissements *libres*. Bien des évêques auraient préféré ce système, et avec raison selon nous, du moins d'après notre droit public qui admet une Église établie, concordataire, soutenue par l'État et en relevant sous tous les rapports civils. Ceux des évêques qui se piquaient de conduire le mouvement, crurent plus conforme à la politique du moment de ne paraître rien réclamer en dehors du droit commun, et de laisser l'autorité civile, en tant même qu'elle était représentée par des agents appartenant à l'ordre scolaire, maîtresse d'exercer sur les petits séminaires le mode d'inspection et de surveillance qu'elle peut exercer sur les établissements libres. Le gouvernement s'est peu prévalu de cette faculté, et il a eu bien raison d'user à cet égard de la plus grande réserve, puisqu'en fait comme en droit, les petits séminaires sont des établissements publics, reconnus et encouragés par l'État pour un but d'utilité publique, soumis à l'évêque en sa qualité d'évêque, et présentant à ce titre des garanties que n'offrent pas les établissements libres, même ceux que l'évêque fonderait en son nom personnel ou qu'il patronnerait personnellement.

Il avait été convenu, dans la discussion de la loi de 1850, qu'on ne querellerait plus les instituteurs *libres* pour le fait de la notoriété de leur affiliation à des congrégations *non légalement autorisées* : mais il est bien constant chez nous que les tribunaux, qui sont liés par le texte de la loi, ne le sont nullement par les discours ou les déclarations des orateurs politiques; et comme le texte de la loi de 1850 n'a point formellement abrogé les lois antérieures sur les congrégations religieuses; comme il n'aurait pu même, sans blesser la logique,

trancher incidemment, à propos d'enseignement, des questions de droit public qui priment en généralité et en importance même les questions d'enseignement, il en résulte que, sous l'empire de la législation actuelle, le gouvernement pourrait, s'il le voulait, non pas précisément arguer du fait de l'affiliation comme d'une incapacité pour enseigner, selon le système des ordonnances de 1828, mais cesser de *tolérer* les congrégations non légalement autorisées, qu'il lui convenait de tolérer tant qu'elles n'ouvraient pas école. Autrement, il faudrait soutenir que la loi du 2 juin 1825, relative aux congrégations religieuses de femmes, a été implicitement abrogée, soit par la loi du 15 mars 1850 sur l'instruction publique, soit par les diverses constitutions politiques qui se sont succédé depuis la chute du gouvernement royal; et si cette proposition paraît insoutenable, il serait plus insoutenable encore qu'il fallût, selon les cas, une loi ou un décret pour autoriser une congrégation religieuse de femmes à s'établir en France ou à y former de nouveaux établissements, et qu'il ne fallût rien du tout pour l'établissement des congrégations religieuses d'hommes, que l'on regardait encore en 1825, sous le règne du roi Charles X, comme absolument prohibées par les lois en vigueur. Donc la loi de 1850, si elle a en fait encouragé l'ouverture de nouveaux colléges de jésuites, pour les enfants de bonne maison, n'a pas de ce chef changé autant qu'on pourrait le croire, le terrain de la légalité. Nous sommes d'ailleurs bien loin de blâmer le système de tolérance dans lequel le gouvernement a cru devoir se renfermer au sujet des congrégations enseignantes, et qui rentrait certainement sinon dans la lettre, au moins dans l'esprit de la loi de 1850.

CHAPITRE VIII.

DE L'INSTITUTION DU BACCALAURÉAT.

Les premiers germes de notre réglementation du baccalauréat, aujourd'hui si volumineuse et tant de fois remaniée, se trouvent dans le décret organique de 1808. Ce décret dispose (art. 19) que « pour être admis à subir l'examen du baccalauréat dans la Faculté des lettres, il faudra : 1° être âgé au moins de seize ans; 2° répondre sur tout ce qu'on enseigne dans les hautes classes des lycées. » Il n'y est fait nulle mention de *certificat d'études*. Le grade de bachelier ès lettres est imposé comme condition préalable à l'obtention des grades dans chacune des quatre autres Facultés; seulement cette condition est ajournée jusqu'au 1er octobre 1815, pour ce qui concerne les Facultés de droit et de médecine. Les matières de l'examen pour le baccalauréat ès sciences sont l'arithmétique, la géométrie, la trigonométrie rectiligne, l'algèbre et son application à la géométrie. Un peu plus tard, le décret du 9 avril 1809 rend le baccalauréat ès lettres obligatoire pour l'admission dans les séminaires diocésains.

La résurrection de l'ancienne *maîtrise ès arts*, sous le nom de *baccalauréat ès lettres*, avait fort peu attiré l'attention des élèves et des familles, tant sous le régime impérial que dans les premières années de la Restauration. On assure que les plus brillants élèves

de l'Université impériale, destinés à faire eux-mêmes plus tard tant de bacheliers et à tant réglementer le baccalauréat, n'ont jamais été bacheliers ès lettres. Les écoliers ne se préoccupaient du baccalauréat ni dans le cours de leurs études, ni même à la fin de leurs études. On n'y songeait que quand on voulait étudier en droit ou en médecine, ou entrer dans l'enseignement, et presque toujours on se louait de la bénignité des juges. Cependant les examinateurs se plaignaient de ce que les jeunes gens qui se présentaient au baccalauréat, et qui, pour la plupart, avaient fait leurs études dans de petits colléges où l'enseignement de la philosophie n'était point organisé, savaient fort peu de philosophie; en conséquence, un arrêté de la Commission d'instruction publique (encore présidée par M. Royer-Collard), pris à la date du 26 septembre 1818, disposa que les jeunes gens seraient tenus de produire un certificat constatant qu'ils avaient fait leur rhétorique et leur philosophie dans une école où ce double enseignement était autorisé par l'Université, ou qu'ils apporteraient la preuve qu'ils avaient été élevés par un instituteur, ou par leur père ou leur frère. Telle est l'origine du certificat d'études et du certificat paternel, qui depuis ont fait tant de bruit.

Deux ans plus tard et sous le règne d'idées politiques très-différentes, ce qui prouve que la politique n'y était pour rien, l'ordonnance du 5 juillet 1820 et le statut du 18 septembre suivant entraient en plein dans la réglementation du baccalauréat, considéré dès lors (*circulaire* du 19 septembre 1820) « comme allant désormais ouvrir l'entrée à toutes les professions civiles, et devenir par conséquent, pour la société, une garantie es-

sentielle de la capacité de ceux qu'elle admettra à la servir. » On impose donc à l'examen des formes plus rigoureuses, on recommande la sévérité; on consacre l'obligation des certificats de philosophie et de rhétorique dans des colléges ou dans des institutions autorisées. L'ordonnance du 5 juillet 1820 impose aussi aux étudiants en médecine le grade de bachelier ès sciences, mais en annonçant que le programme d'examen sera modifié pour cette catégorie d'étudiants, de manière à ne comprendre que les connaissances scientifiques nécessaires aux médecins. C'est l'origine de ce qu'on a appelé, pendant assez longtemps, le baccalauréat ès sciences physiques.

L'ordonnance du 27 février 1821 avait paru, dans son article 12, supprimer le certificat d'études; mais une autre ordonnance du 17 octobre de la même année maintient ou rétablit le certificat de philosophie. D'après l'arrêté du 13 mars 1821, l'examen sur la philosophie devait se faire en latin. Ce même arrêté, sanctionné par l'ordonnance du 17 octobre, fait figurer dans le baccalauréat ès lettres les éléments de mathématiques et de physique, et adjoint en conséquence des professeurs de sciences aux Facultés des lettres ou aux commissions qui les remplacent. Pour la première fois il est question de *séries* de questions numérotées, de tirage au sort : le baccalauréat moderne est enfin à peu près constitué avec tout son attirail de formalités et de précautions, si funestes dans leurs conséquences.

Un arrêté du 9 février 1830 contient le germe des *épreuves écrites* et un autre arrêté du 11 septembre de la même année décide que l'examen sur la philosophie aura lieu dorénavant en français.

Un arrêté ministériel du 28 août 1838 proscrit les cours préparatoires au baccalauréat ès lettres, sans réussir le moins du monde à supprimer ou à entraver le développement de cette nouvelle branche d'industrie. Les candidats préparés de la sorte, les élèves des établissements ecclésiastiques où l'on n'enseignait pas la philosophie produisaient le certificat du père de famille, visé par le maire de la commune, attestant que le jeune homme avait suivi un cours de rhétorique et de philosophie dans la maison paternelle; et l'entrée du jeune homme dans la vie civile était marquée par une leçon de fraude et d'infraction de la loi, que le père donnait à son fils avec la connivence du magistrat local.

Cependant les plaintes des familles contre les exigences croissantes du baccalauréat, les plaintes du clergé contre l'Université, juge et partie dans sa cause, ne tarissaient pas. En conséquence, une ordonnance du 1er janvier 1847 supprime les commissions des lettres instituées par l'ordonnance du 18 janvier 1816, attribue aux Facultés exclusivement la collation du baccalauréat; et un arrêté du lendemain porte que le programme du baccalauréat ès lettres sera immédiatement *revisé et réduit*.

Le 16 novembre 1849, un décret présidentiel, devançant les réformes légales qui s'élaboraient sous l'influence du mouvement réactionnaire de l'époque, supprime le certificat d'études; et le 26 du même mois, nouveau règlement donné comme ayant pour but de réduire et de simplifier le programme des questions qui servent de base à l'examen oral.

La loi du 15 mars 1850 sanctionne l'abolition du certificat d'études.

D'autres systèmes ne devaient pas tarder à se produire. Le décret du 11 avril 1852, en établissant ce que l'on a appelé la *bifurcation* des études classiques, place en regard du baccalauréat ès lettres où il y a un peu de sciences, un baccalauréat ès sciences où il y a un peu de lettres, et pour lequel le baccalauréat ès lettres n'est plus imposé comme condition préalable. Des épreuves écrites et épuratoires sont exigées pour l'un et pour l'autre. On ne distingue plus entre le baccalauréat ès sciences mathématiques, sollicité surtout par ceux qui se destinaient à la carrière de l'enseignement, et le baccalauréat ès sciences physiques, créé pour les étudiants en médecine. Dorénavant il faudra une moindre dose de mathématiques, une plus grande dose de chimie et d'histoire naturelle pour être bachelier ès sciences. Les étudiants en droit n'auront besoin que du baccalauréat ès lettres; les étudiants en médecine n'auront besoin que du baccalauréat ès sciences; et la symétrie, alors si fort à la mode, sera aussi parfaite que possible. D'ailleurs, la grande affaire était d'obtenir des différents ministères que le grade du baccalauréat ès sciences fût exigé des aspirants aux Écoles polytechnique, militaire, forestière; et à force de se donner du mouvement on en vint à bout. Ainsi, les candidats aux grandes écoles du gouvernement, les futurs étudiants en médecine, auxquels l'on comptait bien que viendraient se joindre beaucoup de jeunes gens destinés à l'industrie, au commerce, devaient composer la clientèle des Facultés des sciences pour le baccalauréat, et leur donner des avantages et une influence comparables aux avantages et à l'influence que depuis longtemps le baccalauréat procurait aux Facultés des lettres. A cet égard, en effet,

les Facultés des deux ordres sont bien vite arrivées à une sorte d'équilibre[1].

Si l'on n'eût consulté que les exigences du bon sens, on aurait laissé aux étudiants en droit, comme aux étudiants en médecine, la faculté d'opter entre le baccalauréat ès lettres et le baccalauréat ès sciences. La dose de latin maintenue dans le baccalauréat ès sciences suffit ou devrait suffire pour l'explication des *Institutes* et pour étudier le droit au point de vue d'un avocat, d'un avoué, d'un notaire, d'un receveur de l'enregistrement, c'est-à-dire au point de vue qui est celui des sept huitièmes des étudiants, pour ne pas dire plus. A la vérité, le grec ne figure pas dans le baccalauréat ès sciences, mais il y est remplacé par l'allemand : et tous les jurisconsultes de ce siècle conviendront qu'il leur est bien plus profitable de pouvoir lire dans sa langue un professeur de Tübingen, que de pouvoir déchiffrer en grec les constitutions de quelque empereur byzantin des bas temps. Enfin, les notions scientifiques dont le baccalauréat ès sciences est censé justifier, ont bien aussi quelques applications dans les discussions juridiques, peuvent aussi contribuer à former la logique juridique, de manière à compenser l'ignorance du grec, et même d'autres infériorités littéraires. Mais on craignait qu'en laissant aux étudiants en droit la faculté dont je parle, le baccalauréat ès lettres ne fût bientôt déserté, et la

[1] Dans les sept années écoulées, de 1855 à 1861 inclusivement, les Facultés des lettres ont délivré 16,025 diplômes de bachelier, ou en moyenne 2,289 : les Facultés des sciences ont délivré 14,676 diplômes de bachelier, ou en moyenne 2,096. La progression a été continue pour les Facultés des lettres, en passant du chiffre de 2,055 pour 1855 au chiffre de 2,872 pour 1861. Pour les Facultés des sciences, le *maximum* (2,529) répond à 1856 et le *minimum* (1841) à 1857.

prétention était d'encourager à la fois les lettres et les sciences, de pousser à l'un des baccalauréats sans sacrifier l'autre. Peut-être les auteurs du règlement avaient-ils raison, s'ils prévoyaient ce que le baccalauréat ès sciences allait devenir. Mais alors pourquoi instituer ce baccalauréat ès sciences?

Les mêmes remarques s'appliquent aux médecins. Au fond, un médecin n'a guère plus besoin de grec que de mathématiques, ni de mathématiques que de grec. On ne manque pas de nommer à ce propos Hippocrate et Galien : mais demandez à ces grands citateurs combien ils connaissent de médecins qui lisent en grec Hippocrate et Galien, et qui ajoutent les difficultés de la langue à la difficulté de saisir des idées déjà si éloignées des nôtres et d'une application si rare, quoi qu'on en dise. Pour mon compte, je n'en connais que deux, MM. Littré et Daremberg : encore ces deux éminents critiques, qui savent la médecine avec tant d'autres choses, ne veulent-ils pas faire de la médecine. Le fait est que les médecins ont toujours compté dans leurs rangs, d'une part des hommes voués au culte de la philologie, de l'antiquité, et d'autre part, des hommes qu'attiraient le goût et l'étude des sciences, surtout de la chimie et de la botanique. Il faut convenir aussi qu'on a de justes motifs de demander à de futurs médecins qu'ils aient donné des gages de leur aptitude à certaines études difficiles et partant fortifiantes, comme celles du grec et des mathématiques. Vous avez de la répugnance pour les mathématiques, soit : montrez-nous alors que vous avez fort bien pu apprendre le grec. Le grec vous rebute : nous n'insistons pas, mais alors justifiez de quelque aptitude pour les mathémati-

ques. Que si votre aversion et votre incapacité pour tout ce qu'il y a de difficile et de fortifiant dans notre discipline scolaire sont insurmontables, permettez-nous de croire que vous êtes peu propre à devenir un médecin; c'est-à-dire un homme qui n'a pas seulement des connaissances spéciales et pratiques dans l'art de guérir, mais qui s'élève à des idées plus générales sur la nature et sur l'humanité.

Quoi qu'il en soit, la faculté d'option dont nous parlons n'a pas été réclamée; les vieux médecins, qui n'avaient plus de baccalauréat à passer, se sont indignés de l'espèce d'infériorité littéraire où le décret de 1852 plaçait leur profession; ils ont voulu *savoir du grec autant qu'hommes de France;* et le décret du 23 août 1858 est venu leur donner satisfaction. On a imposé de nouveau aux étudiants en médecine la double obligation du baccalauréat ès lettres et d'un baccalauréat ès sciences *restreint* (c'est le mot officiel) pour la partie mathématique. Comme les mathématiques n'entrent déjà qu'à assez faible dose dans le baccalauréat ès sciences ordinaire, il s'ensuit qu'en réalité il n'est plus nécessaire de savoir des mathématiques pour être médecin. Le baccalauréat ès sciences restreint ne fait que constater des notions de physique, de chimie, d'histoire naturelle, sciences que les élèves en médecine doivent étudier, sous le nom de *sciences accessoires*, dans le cours même de leurs études médicales, et qui font, à ce titre, l'objet de l'examen qu'ils doivent subir à la fin de leur première année d'études.

Il était, du reste, aisé de prévoir qu'on aurait peine à constituer un baccalauréat ès sciences unique en son genre comme le baccalauréat ès lettres l'est dans le sien,

et qui fût également à l'usage de l'officier, de l'ingénieur, du manufacturier, du médecin. La partie littéraire du baccalauréat ès sciences, c'est-à-dire les notions de latin, d'allemand ou d'anglais, d'histoire, de géographie, de littérature, de logique, offrent bien un caractère d'unité ou d'utilité commune; il en est autrement des notions scientifiques. Depuis deux ou trois siècles, c'est-à-dire depuis les guerres d'Italie et de Flandres, où les siéges et les *reconnaissances* ont commencé à jouer un grand rôle, on s'est habitué à l'idée qu'un officier doit avoir une teinture des mathématiques, ce qui est vrai comme règle moyenne, quoiqu'il soit bien certain que d'habiles généraux étaient parfaitement étrangers aux mathématiques : mais à qui persuadera-t-on qu'un officier a besoin de savoir la chimie organique et l'anatomie végétale? Comment convaincre le médecin, qui certes a besoin de n'être point étranger à la chimie ni à la botanique, qu'il lui est indispensable de savoir de l'algèbre et de pouvoir démontrer les propriétés de la parabole? Il faudra donc que le baccalauréat ès sciences s'énerve dans ses parties si multiples et si disparates, qui se compenseront et s'effaceront les unes les autres, jusqu'à ne plus laisser de place à la preuve d'une aptitude déterminée, autre qu'une certaine aptitude mnémonique. Nous sommes des premiers à le reconnaître, pour ce qui concerne nos services universitaires. Autrefois le baccalauréat ès sciences (le vrai baccalauréat, non pas celui des médecins), nécessairement précédé du baccalauréat ès lettres, emportait la preuve que le bachelier en savait assez pour être pourvu d'une chaire de mathématiques élémentaires dans un collége communal, d'une place de maître d'étude, préposé aux élèves de mathé-

matiques de nos lycées. Le bachelier ès sciences d'aujourd'hui peut être incapable de tout cela, et l'on ne saurait juger de sa capacité qu'à l'essai, ou d'après d'autres renseignements dépourvus de caractère officiel.

Bientôt, sur les rapports de leurs examinateurs, les ministères desquels ressortissent les diverses écoles spéciales, se sont plaints de ce que la production du diplôme de bachelier ès sciences n'empêchait pas un affaiblissement croissant dans la préparation mathématique des candidats, celle à laquelle ils tiennent le plus par habitude et par raison. En effet, il était impossible que la dose de mathématiques dont il faut bien qu'on se contente pour délivrer aux candidats de toute provenance et de toute vocation le diplôme de bachelier, suffît pour suivre fructueusement le cours de mathématiques spéciales qui prépare à l'École polytechnique, ou pour se présenter immédiatement aux autres écoles. On a donc craint de voir se rompre le concert si laborieusement établi entre les différents ministères en 1852, si l'on a eu recours à l'expédient sanctionné par l'arrêté du 6 décembre 1859, qui *scindait* en deux parties l'examen du baccalauréat ès sciences, ou qui du moins rendait cette scission facultative. De cette manière, on avait un baccalauréat ès sciences *complet*, un baccalauréat ès sciences *restreint* pour les médecins, un baccalauréat ès sciences *scindé* (1re partie), un baccalauréat ès sciences *scindé* (2e partie), sans parler du baccalauréat ès sciences à l'usage de ceux qui sont déjà bacheliers ès lettres et qui n'ont plus à justifier de leur aptitude littéraire. Les gens du métier se perdaient eux-mêmes dans la classification et dans l'agencement de tant de baccalauréats. En sept ans, le baccalauréat ès sciences avait fait autant

de pas vers la sénilité, que le baccalauréat ès lettres en avait pu faire en quarante.

Inutile de démontrer que l'expédient imaginé en 1859 était une conception malheureuse : trois ans ont suffi pour en manifester les tristes résultats, faciles d'ailleurs à prévoir, et l'on vient d'y renoncer en 1863. Il faut espérer du moins que l'on ne parlera plus d'opérer dans l'examen du baccalauréat ès lettres une scission du même genre, depuis longtemps réclamée par des gens de courte expérience, et qui accroîtrait beaucoup la complication du mécanisme, sans apporter de remède efficace aux inconvénients du régime actuel, ou plutôt en les aggravant d'autant plus que les écoliers seraient mis plus hâtivement à ce régime.

Si, comme on a tout lieu de le croire, les restes du système de la bifurcation de 1852 doivent bientôt disparaître, cette disparition entraînera la chute du baccalauréat ès sciences actuel. Les écoles spéciales s'émanciperont de nouveau de la condition du baccalauréat; les Facultés des sciences seront réduites à l'ancien et vrai baccalauréat pour les aspirants à l'enseignement, plus au *petit baccalauréat* pour les étudiants en médecine. Les principaux des colléges communaux, les directeurs de petits séminaires, qui sont mieux outillés pour le baccalauréat ès lettres que pour le baccalauréat ès sciences, se frotteront les mains : mais autre chose les attend; nous en parlerons tout à l'heure.

Nous passons sous silence une foule de remaniements partiels dont les règlements, et surtout les programmes du baccalauréat ont été l'objet. D'une part les professeurs représentent que telle ou telle branche de l'enseignement n'ont point, comme ils le disent, de *sanction*

dans le baccalauréat; et quand, pour faire droit à leurs plaintes, on a introduit une de ces sanctions, puis une autre, puis une autre encore, le public sensé se récrie contre l'*encyclopédisme* du baccalauréat, et il faut reviser, abréger les programmes qu'on avait successivement développés et agrandis. Pour certaines matières, telles que l'histoire et la géographie, où le champ des questions est illimité, on se plaint de l'arbitraire laissé aux examinateurs, on demande que les questions soient nettement précisées, ce qu'on ne peut faire sans que le programme des questions de cette nature n'atteigne les proportions d'un petit volume, au scandale des hommes instruits et judicieux, qui ne sauraient concevoir que l'on oblige les enfants à se charger la mémoire de tant de détails de faits et de dates, sur lesquels eux-mêmes seraient embarrassés de répondre, et qu'on a coutume de chercher dans un dictionnaire, quand on en a besoin. L'autorité est donc presque inévitablement amenée à subir des actions et des réactions contraires, à passer d'un système à l'autre; et le public médiocrement instruit, témoin de ces vacillations perpétuelles qu'il ne s'explique pas, est trop porté à en conclure que l'on tourmente la jeunesse et les familles sans qu'on sache bien dans quel but, puisque l'on est si peu d'accord sur les moyens à employer.

Pour faire face aux réclamations qui viennent de toutes parts, l'administration supérieure multiplie les précautions, les formalités, complique le calcul des boules et des demi-boules, combine dans toutes les proportions le blanc, le rouge et le noir, enchaîne le libre arbitre des juges et leur appréciation consciencieuse, telle qu'elle devrait résulter d'une délibération entre jurés.

Les opérations des Facultés deviennent ainsi de plus en plus mécaniques, et les notes pâles, insignifiantes, deviennent de plus en plus habituelles. Les Facultés savent qu'elles s'exposeraient à des avertissements de la part de l'autorité, à des comparaisons et à des désertions fâcheuses de la part des candidats, si la proportion entre les admissions et les candidatures n'oscillait pas autour de 45 pour 100 : on suit d'instinct cette indication[1]; et si, par l'institution même du baccalauréat ou par d'autres causes, la force moyenne des candidats vient à baisser, il faut bien que le diapason des Facultés suive cette marche descendante. Ce serait trop demander à l'institution que de vouloir qu'elle se roidît contre le torrent et qu'elle lui opposât une digue ou qu'elle le fît rebrousser. Nous avons déjà donné ces explica-

[1] C'est ce que démontre, au moins pour le baccalauréat ès lettres, la statistique officielle pour les sept années écoulées, de 1855 à 1861 inclusivement : elle assigne au rapport entre le nombre de diplômes délivrés et celui des candidats examinés, les valeurs suivantes :

	BACCALAURÉAT	
	Ès lettres.	Ès sciences.
1855	0,4467	0,3960
1856	0,4549	0,6140
1857	0,4664	0,4162
1858	0,4658	0,4040
1859	0,4737	0,4097
1860	0,4618	0,2910
1861	0,4601	0,5041
Moyenne pour les sept ans.	0,4600	0,4207

Rien de plus curieux que l'invariabilité presque absolue de l'un des deux chiffres, comparée aux soubresauts de l'autre; on voit que l'une des institutions est *assise* et que l'autre ne l'est pas, ce qui n'empêche pas l'une et l'autre institution d'être détestable.

tions et bien d'autres encore, lorsque nous avons discuté, théoriquement, les effets du régime des examens et des concours.

N'hésitons donc pas à le dire : l'institution du baccalauréat, imaginée en 1808, sans que l'on se doutât alors des conséquences, et combinée avec la suppression du certificat d'études, tant réclamée par le clergé qui ne prévoyait pas qu'elle porterait coup à ses propres établissements, doit amener dans un avenir plus ou moins rapproché, s'il n'y est apporté remède, la ruine complète du système des études classiques, déjà si aidée par les autres tendances de l'époque. Constater une maladie, en déterminer le siége et la cause organique, sont toujours choses plus aisées que de la guérir, surtout quand l'âge et la constitution du sujet se prêtent aux progrès de la maladie. Cependant le médecin qui ne prescrit point de remèdes est mal accueilli : je vais donc proposer mon remède, ma recette, sans m'en dissimuler à moi-même les inconvénients.

A un mal si invétéré, si gangréneux, il faut un remède héroïque : je propose la suppression radicale du baccalauréat, tel qu'il a été institué en 1808, et son remplacement par un certificat du genre de ceux qui se délivrent depuis longtemps dans les gymnases allemands, dans les établissements d'instruction secondaire des autres pays. Les élèves de nos lycées seraient examinés à la fin de leurs études classiques, par les professeurs mêmes du lycée, avec la dose de sévérité qu'ils ont intérêt à y mettre pour ne pas laisser dépérir les études et paralyser leurs moyens d'action; avec la dose d'indulgence qu'ils ont intérêt à y mettre aussi, pour que la clientèle de l'établissement ne s'enfuie pas; enfin

avec le discernement que donne la parfaite connaissance de la valeur de chaque élève, et qui exclut les caprices du sort. L'examen serait présidé par un inspecteur d'Académie; et les administrateurs de l'établissement, le proviseur et le censeur, n'y prendraient point de part, comme suspects de partialité pour leurs pensionnaires.

On exigerait que l'élève eût fait régulièrement au lycée ses trois dernières années d'études; et un examen d'entrée constaterait, autant que la chose est possible, que l'élève est pourvu des connaissances suffisantes pour suivre avec profit la classe où il entre. Nous avons dit, à propos de la discussion du système des écoles centrales, les motifs qu'on aurait de compter sur la valeur de cet examen d'entrée.

Mais le gouvernement peut-il exiger, *d'une manière absolue*, pour certains emplois, pour certains grades ultérieurs, un certificat d'études classiques, régulièrement et fructueusement faites dans un établissement à ce autorisé, comme il exige des études effectivement, régulièrement et fructueusement faites dans une Faculté de droit ou de médecine? Il se trouverait à cela de grands obstacles, même dans un temps où l'on n'aurait à craindre aucune réclamation de l'intérêt privé, aucune criaillerie de parti. Nos mœurs permettent moins que jamais de frapper en quelque sorte d'interdit, en fait d'études et de professions réputées libérales, à la fois les classes les plus riches et les classes les plus pauvres de la société. Voilà le fils d'une famille riche qui est élevé délicatement et dont, par cette cause même ou par d'autres causes, la santé exige de grands ménagements : obligerons-nous la famille à se priver des ressources de l'éducation domestique, à se séparer de l'enfant bien-aimé et à le

soumettre à la discipline d'un lycée? Voilà l'enfant du pauvre, dont les parents ne peuvent payer la pension du lycée, et qui trouvera le moyen de remédier par l'énergie de sa volonté, par ses heureuses dispositions naturelles, au défaut d'instruction classique : l'obligerez-vous, à l'âge de vingt-cinq ans peut-être, à se mettre sur les bancs d'un lycée pour y suivre le cours régulier des classes? On peut imaginer une foule d'autres cas exceptionnels dont il est impossible que les institutions du pays ne tiennent pas compte.

Seulement, puisque ce sont des exceptions, nous ne voyons pas pourquoi l'on n'en tiendrait pas compte à titre d'exceptions, et de manière à ne pas sacrifier la règle aux exceptions. Or, qui empêcherait de considérer comme la règle le certificat de *maturité*, délivré par les professeurs du lycée après un examen final, à ceux qui y auraient régulièrement achevé leurs études classiques, en même temps qu'on admettrait un moyen exceptionnel d'y suppléer par un examen spécial, subi devant une commission *ad hoc*, composée de façon à offrir toutes les garanties de lumières et d'impartialité, et qui pourrait alors, sans réclamations fondées, y déployer la mesure de sévérité nécessaire pour justifier l'exception et prévenir l'abus? Vous prétendez avoir reçu de la nature des dons qui vous dispensent de suivre l'ornière où les autres se traînent : montrez que cette prétention n'est pas l'effet d'une ambition présomptueuse. Si vous ne sortez pas un peu du commun, ayez la modestie de suivre la ligne commune, ou de ne pas encombrer des carrières auxquelles votre condition sociale ne semble pas vous appeler. Vous vous targuez, ou vos préparateurs se targuent de leurs subtiles inven-

tions en fait de procédés et de méthodes : prouvez par le fait que ces procédés, ces méthodes ont effectivement la vertu qu'on leur attribue. Les établissements auxquels le gouvernement aura donné sa confiance et son attache jouiront, il est vrai, d'un privilége en fait d'instruction secondaire (et sans cela, à quoi servirait-il que le gouvernement s'occupât d'instruction secondaire et imposât pour cela des charges au budget?) : mais ce privilége sera toujours de nature à s'effacer devant le vrai mérite, devant les supériorités réelles, devant le travail courageux ; et le sacrifice qu'il impose à notre amour de l'égalité n'a plus rien d'exorbitant, dès l'instant que l'on se rend compte de ce que c'est qu'un examen, et de ce que c'est que l'instruction secondaire. D'ailleurs l'expérience parle déjà assez haut, et s'il faut attendre qu'elle parle plus haut encore, le gouvernement peut attendre autant qu'il le faudra.

Nous ne prétendons pas non plus que le privilége de la délivrance du certificat de *maturité* après examen final, équipollent, quant aux suites légales, au baccalauréat actuel, doive exclusivement appartenir aux lycées. On conçoit que l'autorité pourrait, par des décisions individuelles, communiquer ce privilége à des colléges communaux, aussi bien organisés pour les études classiques que les lycées, à des petits séminaires, à des établissements libres qui renonceraient, en vue de ce privilége, à quelques-unes des conséquences que le législateur de 1850 a tirées du principe de la liberté d'enseignement : soit qu'ils offrissent des garanties suffisantes pour l'examen final, telles que l'assistance et la participation d'un délégué de l'autorité; soit qu'ils justifiassent d'une conformité suffisante au type classique,

tel que le gouvernement croit devoir le maintenir dans ses propres établissements. Ce sont là des détails faciles à discuter, mais dont la discussion, à la place et dans la circonstance où j'écris, paraîtrait au moins fort prématurée.

Que si, malgré de telles mesures, les études classiques continuaient de décliner, c'est que rien n'en pourrait arrêter la décadence et que le siècle, à notre grand regret, au dommage certain de quelques-unes des plus précieuses qualités de l'esprit public, les aurait définitivement condamnées.

Après un tel plaidoyer, aux fins d'obtenir la suppression du baccalauréat actuel, on nous croira peu disposé à désirer un baccalauréat nouveau, tel que celui dont il est question en ce moment, sous le nom de *baccalauréat* ou de *maîtrise ès arts*, repris à la vieille tradition universitaire, et qui serait censé être, pour le très-moderne enseignement qu'il s'agit d'organiser, ce qu'est le baccalauréat actuel pour l'enseignement classique. Nous pourrions cependant condamner l'un et souscrire à l'autre, sans qu'il y eût réellement contradiction. Supposons, pour faire comprendre notre pensée, qu'il s'agisse dès à présent, comme quelques personnes le désirent, hautement ou secrètement, de *spécialiser* l'enseignement latin, de l'abandonner, d'une part au clergé, de l'autre aux littérateurs et aux savants de profession, et de transformer la totalité ou la plupart de nos colléges latins en colléges que par opposition il faudrait bien appeler *français*; qui donneraient, non pas en quatre ans, mais en sept ou huit, un enseignement qui eût vraiment les caractères de l'enseignement secondaire, tels que nous avons tâché de les

expliquer plus haut : alors il faudrait bien se garder de retomber dans les mêmes fautes et de pervertir cet enseignement par une institution comme celle qui aurait tant contribué à faire périr les colléges latins; il faudrait profiter d'une expérience chèrement acquise et laisser chaque établissement délivrer, sous le *visa* de l'autorité compétente, son certificat de *maturité*.

Telle n'est pas la donnée actuelle : il ne s'agit de couronner ou de sanctionner qu'un cours d'études de quatre ans, dans lequel une multitude de choses seront effleurées, sans que l'on puisse avoir de prétention à en approfondir aucune, surtout si l'on tient compte de l'âge des élèves. Par la force des choses, l'enseignement y aura tous les caractères de la préparation à un examen, surtout dans les deux dernières années : on ne doit donc avoir nulle crainte de le dénaturer en lui donnant pour but un diplôme, pour terme un examen final ou un baccalauréat, de quelque manière que ce baccalauréat soit organisé. D'ailleurs il n'est pas probable que la grande majorité des enfants sortis à quinze ans des cours professionnels seraient disposés à faire les frais d'un voyage pour aller subir l'examen qui doit leur conférer le diplôme, et encore moins disposés à doubler, à tripler l'épreuve, comme le font nos bacheliers.

Notre profession de foi ainsi faite, nous persisterons à donner la préférence, même en matière d'enseignement professionnel, au certificat final délivré par les professeurs mêmes de l'établissement, sous le *visa* de l'autorité. L'École des mineurs de Saint-Étienne, l'*École centrale* fondée librement à Paris pour les ingénieurs civils, et que le gouvernement vient d'adopter, délivrent depuis longtemps des certificats de ce genre, qui ont au

moins autant de crédit que des diplômes de bacheliers. Déjà M. Fortoul avait institué, en 1852, pour les élèves qui seraient tentés de quitter le lycée après la quatrième, un certificat d'études de grammaire, délivré par le recteur après un examen subi devant les professeurs du lycée, et qui, même aujourd'hui, a une utilité légale pour les aspirants aux grades d'officier de santé et de pharmacien de seconde classe : or, dans les plans que l'administration actuelle nous a fait connaître, l'enseignement professionnel doit faire pendant aux classes de grammaire plutôt qu'aux classes supérieures des lycées; la future maîtrise ès arts, s'il plaît de l'appeler ainsi, devrait donc faire pendant au certificat de grammaire plutôt qu'au diplôme de bachelier. Enfin, rien n'indique que l'enseignement professionnel, avec sa maîtrise ès arts, doive être pour le clergé un objet de susceptibilités jalouses, comme celles qui portent sur l'enseignement classique et sur le baccalauréat ès lettres. Dès lors il n'y a plus de motifs politiques pour chercher de prétendues garanties d'indépendance et d'impartialité ailleurs que dans les établissements mêmes où se donnera l'enseignement professionnel.

Restons donc dans le vrai, et ne fondons point le succès de l'enseignement professionnel sur une assimilation fictive, pour ne pas dire mensongère. S'il fallait absolument, pour le succès du nouvel enseignement, qu'il fût couronné par un diplôme délivré *au nom de l'Empereur*, par un ministre de l'Empereur, sur un parchemin qui aurait exactement les mêmes dimensions, les mêmes vignettes et les mêmes griffes que les diplômes actuels de bacheliers, je ne reconnaîtrais plus là l'indice d'un besoin réel ni les conditions d'un succès

durable. C'est parce que je crois le besoin réel et l'œuvre utile, que je n'admets pas la nécessité d'y faire à ce point concourir, même les travers ou les préjugés du temps.

Supposons néanmoins, car il faut tout prévoir, que l'on juge indispensable, dans l'état des mœurs et dans la disposition des esprits, de donner au grade destiné à couronner l'enseignement professionnel tous les signes extérieurs du baccalauréat ès lettres : comme ce serait l'indice d'une faveur égale et d'une importance égale aux yeux de l'administration du pays, on ne peut douter que le grade plus facile à obtenir, plus en rapport avec l'organisation de l'enseignement qui y mène, n'obtînt bien vite la préférence des élèves et des familles. La nouvelle maîtrise ès arts, se substituant ainsi au baccalauréat ès sciences de 1852, sauf le retranchement du latin, reconquerrait l'avantage sur le baccalauréat ès lettres, au préjudice des établissements dont la clientèle se fonde principalement sur la préparation au baccalauréat ès lettres. Un homme d'esprit, un homme politique, grand promoteur de l'enseignement professionnel, disait naguère avec finesse : « Il y a tel gentilhomme qui se fait maître de forges et qui ne voudrait pas être notaire. » Hélas! quelle est la vicissitude des choses humaines! Le baccalauréat impérial de 1808, après tant de remaniements, courrait le risque de finir par ne plus être, aux yeux d'un gentilhomme transformé en *maître ès arts*, que le baccalauréat des notaires.

CHAPITRE IX.

DE L'ÉCOLE NORMALE ET DE L'AGRÉGATION. — DE LA MAITRISE D'ÉTUDES.

Dès les premiers essais faits chez nous, dans un esprit philosophique et laïc, pour constituer le corps enseignant, on a senti le besoin d'une école destinée à former des maîtres et à leur donner une impulsion commune. Par un décret du 30 octobre 1794, la Convention décidait qu'il serait établi à Paris une École normale, où l'on appellerait, de toutes les parties de la République, des citoyens de l'âge de vingt-un ans au moins, déjà instruits dans les sciences utiles, pour apprendre l'art d'enseigner, sous les professeurs les plus habiles dans tous les genres. Un mois auparavant, l'organisation de l'École centrale des travaux publics (depuis l'École polytechnique) avait été décrétée, et les élèves de l'École normale devaient, à l'instar des élèves ingénieurs, recevoir une indemnité pour leur voyage et un traitement pendant la durée du cours normal, de quatre mois au moins. Le cours achevé, les élèves devaient retourner dans leurs départements respectifs, pour y ouvrir à leur tour des cours normaux et y propager les méthodes d'enseignement qu'ils auraient reçues.

L'exécution de ce beau plan, en lui-même plein de chimères, emprunta aux circonstances un caractère grandiose. Des hommes comme Lagrange, Laplace, Monge, Berthollet, Haüy, Daubenton, vinrent exposer

leurs vues sur l'enseignement des sciences dans lesquelles ils s'étaient acquis tant de gloire, entrant en conférences ou, comme on disait, en *débats* avec de jeunes hommes pleins d'ardeur, dont quelques-uns, tels que Fourier, allaient prendre place parmi leurs émules : voilà un spectacle qui ne s'était pas encore vu, qui ne pouvait pas durer longtemps, et qui probablement ne se verra plus. L'enseignement littéraire et philosophique pâlissait à côté; Volney, Garat, Sicard, Bernardin de Saint-Pierre n'étaient pas, il s'en fallait bien, des hommes taillés sur le patron de ceux que l'on vient de nommer : mais enfin ils représentaient à leur manière l'esprit philosophique du dix-huitième siècle, jusque-là frondeur, opposant, démolisseur, et qui, pour la première fois, dogmatisait dans des chaires et imposait d'autorité ses doctrines. Le recueil imprimé des *leçons* et des *débats* des *Écoles normales* de 1794 (cette appellation au pluriel a prévalu) doit être, par tous ces motifs, considéré comme un des monuments de l'histoire des sciences et de la philosophie, sans que d'ailleurs l'idée de la Convention ait abouti pour lors à rien de durable.

Avec des vues bien plus pratiques, le gouvernement impérial faisait entrer, dans le décret organique de 1808, le plan d'un pensionnat normal, destiné à recevoir jusqu'à trois cents jeunes gens (chiffre excessif) : mais l'École normale n'a été effectivement organisée que par le statut du 30 mars 1810.

Certes, ce qui pouvait le plus efficacement contribuer à la formation d'un esprit de corps dans l'Université nouvelle, c'était la fondation de l'École normale. A commencer par Victor Cousin et Augustin Thierry, il est sorti de l'École normale tant d'esprits d'élite, que cette

institution doit être considérée comme une de celles qui font le plus d'honneur au gouvernement impérial. On peut lui reprocher d'avoir développé, dans l'Université nouvelle, une prédilection pour les études grecques peu en rapport avec les besoins de l'époque, mais ce grief est léger; et après tout, l'on pouvait cultiver à l'École normale la philologie grecque comme le calcul intégral, sans se croire obligé d'en faire l'emploi dans les collèges. Un autre inconvénient de l'École normale où l'on devait s'occuper de philosophie, était de provoquer la formation d'une école philosophique qui viserait à imposer son formulaire à la jeunesse, qui creuserait beaucoup trop, pour les besoins de l'enseignement secondaire, le domaine de la subtilité et du doute, et qui servirait de prétexte à beaucoup d'alarmes feintes ou qui en motiverait de réelles.

La plupart de ces conséquences n'ont eu le temps de se produire qu'après la chute du gouvernement impérial : aussi ne voit-on percer aucun esprit de défiance vis-à-vis de l'École normale dans l'ordonnance du 17 février 1815, qui maintient cette institution, tout en essayant de substituer au régime de l'Université impériale celui des Universités provinciales. Quelques jours après l'ordonnance, les plus brillants des jeunes *normaliens* montraient leur amour pour la Charte en s'enrôlant comme volontaires royaux, sans pour cela mériter ni gagner, après 1815, la confiance des royalistes purs et des coteries cléricales. En effet, il aurait été par trop contraire aux lois de la nature humaine, que toute cette jeunesse, maîtres et élèves, n'inclinât pas d'une manière très-prononcée vers ce que l'on appelait alors le *libéralisme*. A peine les royalistes purs, en tant que parti,

eurent-ils saisi le pouvoir, que l'ordonnance du 17 février 1821 fit pressentir la prochaine destruction de l'École normale, en annonçant qu'il serait établi, aux chefs-lieux des académies et dans les colléges royaux de Paris, des *écoles normales partielles*. La conséquence fut tirée et la suppression de l'École normale prononcée par l'ordonnance du 6 septembre 1822.

Mais, il ne pouvait rien sortir des écoles normales partielles, et un arrêté ministériel à la date du 5 septembre 1826, rétablissait l'École normale sous le nom d'*École préparatoire*, en l'annexant au collége Louis-le-Grand. L'un des premiers actes du gouvernement issu de la révolution de 1830, fut une ordonnance du lieutenant général du royaume, qui rendait à l'École préparatoire son nom d'*École normale*. Cela même indique assez la vivacité des sentiments politiques qui s'attachaient à ce nom et à ce souvenir.

Depuis lors, il faut le reconnaître et s'en applaudir, l'École normale a cessé de figurer dans la politique ; les révolutions et les réactions postérieures, si violentes ou si vives qu'elles aient été à d'autres égards, ne l'ont point atteinte, et l'épée qu'on lui a donnée en 1848 est restée inoffensive ou n'a été tirée que pour la défense de l'ordre. On lui a bâti un palais, on l'a dotée de riches collections ; l'institution s'est développée, agrandie en divers sens, et surtout dans les directions favorables à l'enseignement scientifique. Elle a peut-être fourni moins de philosophes en renom ou des philosophes moins propres à faire secte : mais la création de l'École française d'Athènes y a suscité la vocation d'antiquaire, et elle a incontestablement plus fourni de géomètres et de physiciens de la première distinction. Pendant que quelques

personnes reprochaient à l'École polytechnique de trop tendre à être une pépinière de savants, et que, par suite de ce reproche, elle y tendait moins, l'École normale prenait ce rôle sans qu'on ait songé jusqu'ici à le trouver mauvais, et nous avons tâché plus haut d'expliquer pourquoi il nous semble bon qu'elle persiste dans cette voie.

L'institution du concours d'*agrégation* pour l'enseignement secondaire remonte au décret organique de 1808 et au statut du 24 août 1810. Le mot, ainsi que la première idée de la chose, étaient empruntés à l'ancienne Université de Paris, mais on ne songea guère à en faire d'application sérieuse que sous le gouvernement de la Restauration, à la suite de l'ordonnance du 17 février 1821, et lorsque tout indiquait des dispositions hostiles à l'École normale. Essayé d'abord, non-seulement à Paris, mais aux chefs-lieux de quelques académies de province, sous le régime fictif des Écoles normales partielles, le concours d'agrégation pour les places de l'enseignement secondaire n'a pas tardé d'être avec raison centralisé à Paris; et, en même temps qu'il se centralisait, il tendait à se spécialiser toujours davantage. Ainsi l'on a eu des agrégations spéciales pour les classes de grammaire, pour les classes supérieures des lettres, pour l'enseignement des langues vivantes, pour la philosophie, pour l'histoire. M. Poisson, tant qu'il a vécu, avait maintenu, par sa haute autorité, l'unité du concours d'agrégation pour l'enseignement des mathématiques et de la physique : à sa mort, survenue en 1840, les chimistes l'ont emporté, et l'on a eu deux concours séparés, l'un pour les sciences mathématiques, l'autre pour les sciences physico-chimiques. Nous avons

discuté plus haut toutes ces questions, du point de vue de la théorie.

Pendant la fièvre d'innovations de 1852, on a vu se prononcer un mouvement de réaction contre toute espèce de concours ; et comme on reconnaissait pourtant l'utilité des épreuves de l'agrégation des lycées, on a décidé que ces épreuves seraient qualifiées d'*examens*, et non de *concours :* mais la force des choses l'a emporté, d'autant plus aisément que la distinction entre les examens et les concours, comme nous avons déjà eu l'occasion de le faire remarquer, n'est pas aussi tranchée qu'on pourrait le croire; et l'agrégation est redevenue, comme ci-devant, l'objet d'un vrai concours où figurent beaucoup d'appelés et peu d'élus. Les juges ont bien senti que s'ils ne tenaient pas, comme on dit, la dragée haute, cette dragée perdrait toute saveur.

On avait voulu n'admettre aux épreuves de l'agrégation les élèves sortis de l'École normale qu'après qu'ils auraient fait, aussi bien que les autres, un certain temps de noviciat comme professeurs *chargés de cours*. C'est à peu près comme si l'on attendait, pour faire subir aux élèves de l'École polytechnique leurs examens de sortie, et pour les interroger sur le calcul intégral, qu'ils eussent passé quelques années à réparer des routes ou à commander une batterie. Plus les jeunes chargés de cours se créaient de titres, par leur dévouement pratique à leur profession, plus ils perdaient de chances de succès dans leur futur concours d'agrégation. Si ce régime avait duré, l'École normale aurait été bientôt abandonnée. On y a pourvu en statuant que les élèves pourraient concourir dès leur sortie de l'École normale, et que le *certificat d'aptitude* qu'on leur délivrerait en

cas de succès, se convertirait *de plano* en titre d'agrégé, à l'expiration du temps de stage exigé dans l'enseignement.

On tenait surtout en 1852 à supprimer les concours spéciaux d'histoire et de philosophie, bien moins pour les raisons techniques que nous avons exposées, que pour la satisfaction de ceux qui trouvaient que l'on faisait dans les lycées trop de philosophie et trop d'histoire; et, afin de donner plus de symétrie et d'élégance à la formule, il fut décrété qu'il n'y aurait plus qu'une agrégation des lettres et une agrégation des sciences. Mais en même temps il plaisait par une autre raison de symétrie et sans souci du véritable rôle de l'histoire naturelle dans un enseignement de collége, que les sciences naturelles composassent avec les sciences mathématiques et les sciences physico-chimiques, une *triade* dont tous les éléments seraient mis sur le même pied. En outre on voulait, à cause de la faveur dont jouissait alors la pratique, qu'il y eût dans l'agrégation des épreuves pratiques, d'une importance égale à celle des épreuves théoriques. Or, comment exiger d'un naturaliste qu'il intègre des équations aux différences partielles? Comment exiger d'un géomètre qu'il fasse un peu proprement la préparation anatomique du système nerveux d'une grenouille? Il fallut en mathématiques abaisser le niveau des épreuves écrites au point de les rendre inférieures (chose bizarre!) aux épreuves correspondantes pour l'admission à l'École normale. Dans toutes les épreuves d'agrégation figurent une leçon improvisée ou *petite leçon*, et une leçon préparée, la leçon magistrale, la *grande leçon* : on laissait aux candidats le droit d'opter pour leur grande leçon entre les mathématiques, la

physique et l'histoire naturelle, sauf à subir les épreuves pratiques dans l'ordre des sciences où n'aurait pas été prise la grande leçon. Eh bien ! il arrivait que tous les professeurs de mathématiques voulaient faire leur grande leçon sur les sciences naturelles, parce qu'il leur était encore plus facile de préparer avec des livres une leçon telle quelle sur des matières inconnues, que d'avoir à manier le scalpel ou à injecter un réseau de vaisseaux capillaires. En présence de pareils résultats, force a bien été de rétablir les concours d'agrégation des sciences, tels qu'ils étaient avant 1852, comme il a fallu céder à une réaction de l'opinion, en rétablissant successivement le concours d'histoire et le concours de philosophie.

Pour les places les plus importantes des colléges communaux, le professorat se recrute par les mêmes voies que celui des lycées, et de simples licenciés, de jeunes élèves sortant de l'École normale, ou même des agrégés inscrits dans les derniers rangs de la liste, sont envoyés dans des colléges communaux où ils ont, comme de juste, des positions moins avantageuses, mais où ils peuvent valoir les premiers agrégés pour la pratique de l'enseignement. En ce qui regarde les postes inférieurs des colléges communaux, auxquels sont attachés des émoluments devenus si maigres par le temps qui court, il faut bien recourir à un recrutement sur place, et prendre d'abord à l'essai les jeunes gens qui paraissent honnêtes et de bonne volonté, puis leur procurer lentement un avancement graduel, qui consiste d'ordinaire à voir augmenter leurs appointements de cent ou de deux cents francs en montant d'une classe. Il n'y a guère pour les petits colléges communaux, dont le pensionnat est exploité par un principal, que la sollicitation

des places de principaux, qui fatigue encore l'administration centrale. Ce désavantage, si c'en est un, a pourtant ses compensations. Les régents fixés dans une petite ville, s'y attachent comme on s'attache à eux, et s'ils parviennent à faire un mariage passable, ils peuvent élever décemment leurs familles.

— Passons à ce qu'on appelle la question des maîtres d'études. Dès le 28 janvier 1805, nous voyons paraître un arrêté du ministre de l'intérieur, qui inaugure cette longue suite de règlements dont les maîtres d'études (aujourd'hui qualifiés dans les lycées de *maîtres répétiteurs*) ont été l'objet, sans qu'on ait pu, à force de retourner les données du problème, trouver une solution satisfaisante, parce qu'en effet il ne s'agit point là d'une difficulté qu'on puisse résoudre par des règlements. L'État a voulu, il a eu peut-être de bonnes raisons de vouloir se faire maître de pension : il faut qu'il en subisse les conséquences. Là, mieux que partout ailleurs, se montrent les avantages de la robe ecclésiastique. Qu'un jeune séminariste surveille des enfants à l'étude, et pour peu que les grâces de l'âge tempèrent en lui la sévérité du costume, les enfants seront portés à lui montrer à la fois de l'affection et du respect. Ce jeune abbé deviendra bientôt prêtre, professeur ou vicaire; il n'aura pas le temps de se dégoûter de fonctions inférieures et toujours pénibles. On ne peut comparer jusqu'à un certain point à ce jeune ecclésiastique, que le jeune homme attiré par son goût vers l'étude et l'enseignement des sciences ou des lettres, qui vient de terminer avec succès ses études de collége, et qui cherche à se frayer la route dans les conditions de dévouement et de labeur que lui impose l'humilité de sa

fortune. Que si ce jeune homme a d'autres vues, s'il veut se faire médecin, légiste (ce qui parfois le conduira, *favente deo*, à être sénateur et ministre), et qu'il ne demande au lycée qu'un abri passager, une subsistance provisoire, gagnée par des moyens honnêtes, l'on n'aura plus les garanties que donne une vocation véritable, mais l'on aura encore celles qui tiennent à l'honnêteté du but, aux lumières de l'intelligence, à la force de la volonté. Malheureusement, tous les cas dont nous parlons ne peuvent être qu'exceptionnels et seraient bien loin de suffire à recruter ce nombreux personnel de maîtres d'études que requiert l'organisation disciplinaire de nos lycées. Donc il faut qu'il se recrute parmi des jeunes gens déclassés, qui cherchent un gagne-pain, faute de trouver mieux. Ils ont à remplir une tâche pénible, à exercer une surveillance de nuit et de jour; on leur impose avec toute raison une retenue, une sévérité d'habitudes que personne ne songe à imposer à un commis de bureau, à un employé d'usine, de magasin, de chemin de fer ou de télégraphe : est-il donc étonnant qu'à mesure que les jeunes gens trouvent plus de débouchés dans d'autres carrières, les proviseurs aient plus de peine à se procurer des maîtres d'études et soient obligés d'en changer plus souvent?

On a beaucoup parlé de faire de la maîtrise d'études la pépinière unique du professorat : mais ce serait abaisser le professorat sans relever suffisamment la maîtrise d'études. Il faudrait donc supprimer l'École normale, les concours d'agrégation, tout ce qui dans l'opinion et dans la réalité donne du relief à notre corps de professeurs. Après s'être fait maître de pension, par la nécessité d'entretenir ses maisons d'enseignement, l'État

subordonnerait aux exigences d'un pensionnat son rôle naturel de protecteur et de directeur des fortes études, le seul qui soit vraiment compatible avec sa dignité. Combien de jeunes gens de mérite que détournerait à tout jamais de la carrière de l'enseignement l'obligation de remplir pendant plusieurs années l'emploi de maître d'études ! La plupart des maîtres d'études n'arriveraient au professorat que dans un âge où leurs facultés les plus précieuses seraient déjà flétries ; et bien d'autres n'y arriveraient jamais.

On a amélioré beaucoup les traitements des maîtres d'études des lycées, au point de rendre leur position pécuniairement bien meilleure que celle de la plupart des régents des colléges communaux ; on en a augmenté le nombre de manière à leur laisser bien plus de loisirs qu'autrefois ; on a rémunéré des professeurs pour leur faire des cours qui les préparent aux grades supérieurs ; on a annoncé qu'on renverrait ceux qui ne seraient pas pourvus du grade de licencié au bout d'un temps donné. Toutes ces mesures n'ont rien changé au fond de la situation. Comment renverrait-on un maître d'études parce qu'il n'est pas licencié, lorsque les chefs d'établissement sont fréquemment obligés d'accepter à titre provisoire des maîtres d'études qui ne sont pas bacheliers, faute d'avoir des bacheliers à leur disposition ? La nécessité de suivre des cours ne fait que détourner du métier ceux qui priseraient bien plus la faculté de dépenser le même temps dans des distractions vulgaires. En définitive il faut prendre son parti d'un inconvénient inévitable et auquel il ne peut être porté remède, dans une certaine mesure, que par la vigilance des chefs d'établissements, en leur laissant une grande part d'auto-

rité, et en mettant entre leurs mains quelques moyens d'encouragement.

Le sort des maîtres d'études des colléges communaux est d'ordinaire bien plus rigoureux encore que celui des maîtres d'études des lycées : mais, justement à cause de cet excès de rigueur, on n'a pas à craindre que les jeunes gens qui s'y résignent aient le temps d'y contracter des habitudes de métier. Ou ils méritent d'obtenir une place de régent, et ils poursuivent modestement, mais honorablement leur carrière, ou ils se voient forcés de chercher d'autres occupations [1].

---

[1] Remarquons en passant l'une des conséquences de notre système de centralisation et de réglementation excessives. Il faut que le maître d'études d'un méchant collége communal ait une nomination ministérielle, et qu'en qualité de fonctionnaire public, il subisse à son entrée en fonctions la retenue du premier mois de traitement au profit de la caisse des retraites, puis la retenue ordinaire du vingtième. Un principal essaye souvent dans un an deux, trois, quatre, cinq maîtres d'études, avant que d'en trouver un qu'il puisse garder; et alors, si le sujet est bachelier, il demande pour lui une nomination régulière. Cet honneur va le priver pendant un mois du traitement dont il était déjà en jouissance, et rogner son traitement pour les mois suivants : aussi beaucoup de principaux évitaient-ils de régulariser la position de leurs maîtres d'études. Mais alors la Cour des comptes a voulu leur faire rapporter, non-seulement la retenue du vingtième (ce qui ne fait plus aujourd'hui l'objet d'une contestation), mais autant de retenues extraordinaires du premier mois qu'elle voyait de noms se succéder sur les émargements. A ce compte, beaucoup de maîtres d'études de passage n'auraient pas eu de traitement du tout, ou plutôt le principal aurait dû payer pour eux, ce qui lui paraissait bien dur. Je crois que la Cour des comptes n'est pas encore fixée à cet égard sur les limites de sa tolérance. Il semble que le mieux serait de dispenser de la retenue les maîtres d'études à l'essai, en leur accordant une faveur dont il y a d'autres exemples, celle d'être admis plus tard à verser les retenues dont ils auraient été provisoirement dispensés, afin que, lors de la liquidation de leurs retraites, il pût être tenu compte de la totalité de leurs services effectifs.

CHAPITRE X.

DE L'ORGANISATION DES FACULTÉS PROFESSIONNELLES. — THÉOLOGIE. — DROIT. — MÉDECINE. — ÉCOLES MÉDICALES DU SECOND ORDRE.

§ 1er. *Facultés de théologie.*

Il était dit, dans le Concordat de 1801, que chaque évêque pourrait avoir un séminaire pour son diocèse, sans que le gouvernement s'obligeât à le doter. En effet, depuis le Concile de Trente, les séminaires diocésains ont été regardés avec raison comme l'institution la plus propre à raffermir d'abord, puis à conserver les mœurs et la discipline du clergé catholique; et ils sont devenus absolument nécessaires à son recrutement, depuis que le clergé a perdu ses richesses. Mais, sous l'ancien régime, les séminaires étaient regardés comme des maisons de retraite et de probation plutôt que comme des maisons d'étude, et les Universités s'étaient opposées, quelquefois avec succès, à ce que l'on fondât des cours de théologie dans les séminaires. Or, tout en se conformant aux dispositions du Concordat sur les séminaires diocésains, le gouvernement consulaire voulut, par la loi du 14 mars 1804, ressusciter les anciennes Facultés de théologie, en créant pour chaque arrondissement métropolitain (pour chaque *province* ecclésiastique), et sous le même nom de *séminaire*, une *maison d'instruction*, où l'on enseignerait la morale, le dogme, l'histoire ecclésiastique, les *maximes de l'Église gallicane* et les

règles de l'éloquence sacrée. La loi disait qu'à l'aveuir on ne pourrait être nommé évêque, vicaire général ou curé de première classe, sans avoir soutenu un exercice public et rapporté un certificat de capacité sur toutes les matières d'enseignement ainsi définies.

Cependant les véritables séminaires, les séminaires diocésains continuaient de s'organiser avec l'appui du gouvernement, sans que la loi de 1804 sur les séminaires métropolitains reçût d'exécution, lorsque le décret de 1808 imposa à ces établissements encore en projet le nom de *Facultés de théologie*. Il devait toujours y avoir autant de Facultés de théologie catholique que d'églises métropolitaines, sans préjudice d'une Faculté de théologie à Strasbourg pour la confession luthérienne, et d'une autre à Genève (aujourd'hui à Montauban), pour la religion réformée. Quant aux conditions de grades, toujours imposées aux futurs évêques et dignitaires ecclésiastiques du second ordre, il a fallu en reculer successivement l'application, jusqu'à ce que l'expérience eût démontré aux plus opiniâtres (c'est-à-dire à quelques hommes pieux, instruits, mais trop entêtés de traditions universitaires et gallicanes, devenues inapplicables à l'époque actuelle) qu'on ne l'obtiendrait jamais. L'ordonnance du 25 décembre 1830 statuait encore qu'à dater du 1er janvier 1835, nul ne pourrait être nommé archevêque, évêque, vicaire général, chanoine, curé dans une ville chef-lieu de département ou d'arrondissement, s'il n'avait obtenu le grade de licencié en théologie ou rempli pendant quinze ans les fonctions de curé ou de desservant : mais cette ordonnance n'a pas été plus exécutée que les décrets impériaux.

A la vérité, le clergé pouvait objecter avec toute

raison qu'il n'en était pas de l'Université impériale, créée par le bon plaisir de l'Empereur, comme des anciennes Universités fondées ou confirmées par les bulles des papes. Aussi a-t-il été question, à diverses reprises, de négociations avec la cour de Rome, pour qu'elle donnât son attache à nos Facultés françaises de théologie et aux grades qu'elles confèrent. Que ces négociations aient été ou non poussées sérieusement, en fait elles n'ont pas abouti, et il faut s'en consoler : car ce replâtrage des idées d'un autre temps n'aurait rien produit de durable, ni rien qui fût bon, même passagèrement, dans l'ordre civil ou dans l'ordre religieux.

Etrange prétention, soit qu'elle vienne de dévots ou de philosophes, que celle d'imposer à une Église, à un clergé, des *libertés* dont il ne veut plus, et qui ne sont que des débris d'un très-ancien droit que le temps a lentement transformé, comme il transforme toutes choses ! Si l'on tenait aux Facultés de théologie, il fallait bien que ce fût dans l'espoir de modifier par ce moyen l'esprit du clergé, de renouer d'anciennes traditions, de combattre ses tendances actuelles à ce qu'on appelle l'ultramontanisme, c'est-à-dire à une centralisation et à une uniformité rigoureuses, sous le pouvoir absolu de la papauté. Et, dès lors, n'était-il pas naturel et légitime que le clergé ne se prêtât point à ce qui contrariait ses convictions ou ses instincts?

Ne commet-on pas d'ailleurs un étrange anachronisme, quand on a la prétention d'influer par des institutions civiles d'enseignement public sur un corps tel que le clergé, alors que de pareilles institutions (nous craignons presque de l'avoir trop prouvé) n'exercent plus qu'une si faible action sur la société civile ?

Des Facultés de théologie catholique ont été placées, non pas (comme l'annonçait le décret de 1808) près de tous les siéges métropolitains, mais seulement dans les villes de Paris, Lyon, Bordeaux, Rouen et Aix. Inutile de parler de la Faculté de Toulouse qui n'a jamais existé que sur le papier et qui, maintenant encore, n'a pas de professeurs. On pourrait même se dispenser de compter la Faculté d'Aix, qui s'est toujours identifiée avec le séminaire. Je me rappelle le temps où l'on tenait beaucoup à nous faire constater, dans nos tournées d'inspection générale, qu'une certaine petite porte restait ouverte aux auditeurs du dehors : mais la vérité est que personne ne songeait à franchir cette petite porte, ce que nous nous gardions bien de trouver mauvais

Restent donc quatre Facultés de théologie catholique, qui ne confèrent que très-accidentellement des grades à de jeunes et studieux ecclésiastiques, auxquels leurs évêques consentent à passer cette fantaisie [1], mais dont les chaires sont remplies souvent par des hommes d'un savoir reconnu ou d'un beau talent de parole, ce qui ne leur vaut pas une bien bonne note à Rome, lorsque le gouvernement songe à en faire des évêques. Ces cours, quand ils sont faits avec talent, sont suivis (à Paris surtout) par des curieux, par des gens du monde. dévots ou philosophes. Ils font partie de ce haut ensei-

[1] Les recettes des Facultés de théologie catholique se sont élevées, en 1861, à 745 fr., et les dépenses à 112 291 fr. 29 c. En sept ans, de 1855 à 1861 inclusivement, elles ont délivré 75 diplômes de bachelier, 47 diplômes de licencié et 33 diplômes de docteur; soit en moyenne, 11 bacheliers, 7 licenciés et 5 docteurs. — Les deux Facultés de théologie protestante ont reçu dans le même temps 242 bacheliers (soit 35 en moyenne), 7 licenciés et 2 docteurs. La Faculté de Montauban n'a reçu que des bacheliers.

gnement parisien auquel nous consacrerons un des chapitres suivants. Les cours de la Sorbonne n'admettent pas un auditoire féminin, tandis que j'ai vu à Bordeaux les cours de théologie de la Faculté fréquentés surtout par des dames; et le bon doyen, chargé du cours de morale où il s'interdisait l'usage du latin, convenait qu'il en éprouvait quelquefois de la gêne. Il y a loin de tout cela à la vieille Sorbonne : et cependant il faut convenir que la Sorbonne, où l'on fait tant de cours, ne pourrait guère, en bonne justice, être privée de tout enseignement théologique. Il resterait entendu que cet enseignement est destiné aux savants, aux gens du monde plutôt qu'au clergé, et que, si les ecclésiastiques y sont conviés comme les autres, c'est en qualité de savants, non en qualité d'ecclésiastiques. Toutefois, comme il ne convient pas que le gouvernement soit soupçonné de patroner une théologie hétérodoxe, il faudrait bien que l'autorité ecclésiastique, qui seule peut répondre de l'orthodoxie, concourût à la nomination des professeurs et pût les suspendre, par cela seulement qu'elle dirigerait contre eux une information canonique.

Ni Lyon, ni Bordeaux, ni Rouen n'ont de pareils titres à un enseignement tout exceptionnel : d'où cette conclusion qu'il faudrait rayer du cadre des services universitaires et du budget de l'enseignement le chapitre des Facultés de théologie catholique, en reportant au budget des cultes le chapitre des Facultés de théologie luthérienne et réformée, qui tiennent effectivement lieu de séminaires pour les cultes protestants. Conformément à l'esprit du protestantisme, celles-ci s'accommodent de leur annexion au corps enseignant; mais elles s'accommoderaient aussi bien de la tutelle immédiate

de l'administration des cultes. Elles ont toujours régulièrement fonctionné, malgré quelques conflits survenus, à Montauban surtout, entre le protestantisme confessionnel et les tendances rationalistes, entre le calvinisme rigide, que ses adversaires aiment à qualifier de *méthodisme*, et le christianisme philosophique, d'où les prétendus méthodistes trouvent que le vrai christianisme a disparu.

Dans le clergé catholique, on a bien compris que les séminaires diocésains, qui suffisent pour le recrutement habituel du clergé et pour un enseignement simplement professionnel, ne suffisent pas pour donner à un petit nombre de sujets d'élite un enseignement théologique vraiment supérieur, auquel puisse même s'associer un enseignement des sciences et de la critique profanes, dans leurs rapports actuels avec la théologie. Grâce aux chemins de fer et aux bateaux à vapeur, quelques-uns vont aujourd'hui chercher cet enseignement à Rome même; et l'on conçoit fort bien tel ordre de choses où, sans offusquer personne, ce qui n'est encore qu'une singularité, pourrait devenir une coutume. Déjà, depuis longtemps, il est reçu que le séminaire de Saint-Sulpice forme des sujets, non-seulement pour le diocèse de Paris, mais pour toute la France. Plus récemment, le clergé a fondé à Paris la maison dite *des Carmes* ou *des hautes études ecclésiastiques*, dont le nom indique assez la destination. On ne peut qu'approuver l'idée qui a présidé à une pareille institution, et laisser à l'épiscopat le soin de la diriger dans les voies qu'il juge les meilleures. J'ai entendu dire au cardinal-archevêque de Bordeaux, qu'il faudrait transformer les Facultés de théologie de Bordeaux et de Lyon en mai-

sons des hautes études ecclésiastiques, à l'instar de celle de Paris, et leur assigner à chacune pour ressort un certain nombre de provinces ecclésiastiques, moyennant un concert préalable entre les métropolitains. Mais il ne suffirait pas d'obtenir ce concert et d'arranger les choses sur le papier, il faudrait les faire passer dans la pratique. Or, personne ne reconnaît en France d'autre suprématie ou *primatie* que celle de Paris, et toute tentative pour s'y soustraire échouera certainement, aussi bien dans l'ordre ecclésiastique que dans l'ordre scientifique et universitaire.

§ 2. *Facultés de droit.*

De tous nos établissements d'instruction publique des divers degrés, les Facultés de droit, prises en bloc, sont les seules qui rapportent à l'État plus qu'elles ne lui coûtent, quoique cela ne soit pas vrai de chaque Faculté de droit, prise individuellement, à cause du petit nombre d'étudiants dans la plupart de nos Facultés de province[1]. En effet, l'enseignement du droit n'exige point un matériel coûteux, et la population des écoles

[1] En 1864, le nombre moyen des élèves dans les Facultés de droit a été de 3 404, dont 2 036 pour la Faculté de droit de Paris. Les Facultés dont les recettes excèdent les dépenses sont celles de Paris, Toulouse et Aix. En sommes, les recettes des Facultés de droit se sont élevées à 1 146 345 fr. et les dépenses à 799 476 fr. 28 c.; mais l'excès de la recette sur la dépense sera plus fort, si l'on tient compte des droits perçus dans les Facultés des lettres ou des sciences sur les étudiants en droit qui sont, en cette qualité seulement, tenus d'y prendre des inscriptions. En sept ans, de 1855 à 1861 inclusivement, les Facultés de droit ont délivré 5 902 diplômes de bacheliers, 5 442 diplômes de licenciés et 519 diplômes de docteur; soit, en moyenne, 843 bacheliers, 777 licenciés et 74 docteurs.

de droit se recrute principalement dans les classes riches ou aisées, qui se prêtent de bonne grâce à une élévation dans les frais d'études. D'un autre côté, nos Facultés de droit sont nos pépinières de magistrats et d'administrateurs; dans un temps, elles étaient aussi nos pépinières de législateurs et de ministres. Par toutes ces raisons, elles ont dû appeller d'une manière particulière l'attention et l'intérêt des hommes investis de la puissance publique.

La loi du 25 octobre 1795 avait attaché à la section supérieure des Écoles centrales *un professeur de législation*, mais ce simulacre d'études juridiques ne pouvait pas être pris au sérieux, même quand les Écoles centrales possédaient, comme celle de Besançon, un jurisconsulte de la force de Proudhon. Les praticiens (car nous n'avons jamais manqué de praticiens) se formaient donc comme ils pouvaient, lorsque la loi du 13 mars 1804, venue après l'achèvement du Code civil, institua les Écoles de droit, en traçant les traits principaux de l'organisation qu'elles ont conservée jusqu'à l'époque actuelle, après s'être incorporées dans l'Université impériale sous le nom de Facultés, non sans quelque regret de leur part. Le décret du 21 septembre suivant désignait les villes où les Écoles de droit seraient placées, savoir (pour ne parler que de la France actuelle) *Paris, Dijon, Grenoble, Aix, Toulouse, Poitiers, Rennes, Caen et Strasbourg*; en tout, neuf Écoles de droit, dont huit dans les départements, près d'autant de Cours d'appel. Ce nombre est aujourd'hui surabondant. D'une part, la facilité des communications, les mœurs et les goûts du siècle tendent de plus en plus à agglomérer les étudiants à Paris : d'autre part, l'amoindrissement

de la bourgeoisie rentée, les développements de l'industrie, l'esprit positif, le besoin de se faire une carrière plus lucrative ou plus promptement lucrative que ne l'est d'ordinaire celle du barreau, enfin la réduction très-sensible du nombre des procès, ont diminué notablement le nombre des étudiants. Ce nombre serait réduit bien davantage, si l'usage (à défaut de la loi) n'obligeait à peu près les notaires des villes et les avoués près des Cours et des tribunaux importants à se munir du grade de licencié en droit.

Après la Faculté de droit de Paris, qui est hors ligne et qui absorbe à elle seule les deux tiers de nos étudiants, viennent dans l'ordre d'importance, réglé d'après le nombre d'étudiants qui les fréquentent, les Facultés de Toulouse, Aix et Poitiers. La plus pauvre de toutes en élèves est celle de Strasbourg, ce qui s'explique par cette circonstance qu'elle ne peut se recruter que dans nos deux départements d'Alsace. Un Lorrain ira à Paris plutôt qu'à Strasbourg ; et les habitants de la Bavière et de la Prusse rhénanes, où les Codes français sont restés en vigueur, ne se recommanderaient pas à leurs gouvernements s'ils faisaient en France leurs études de droit. Les Kaunitz et les Metternich ne viennent plus étudier le droit public à Strasbourg ; et ce *pont* entre la France et l'Allemagne, dont on a tant parlé, est devenu, au point de vue scientifique et universitaire, un pont dont le péage ne couvre pas, à beaucoup près, les frais d'entretien. Nous sommes pourtant d'avis qu'on l'entretienne, comme pour témoigner d'un souvenir ou bien d'une espérance. D'ailleurs il ne saurait être question de supprimer des Facultés existantes, au moment où l'on vient de créer une dixième Faculté de droit, celle de

Nancy, à la vérité en la laissant provisoirement à la charge de la ville qui en a sollicité la création.

Il est remarquable qu'en dépit des idées qu'on pourrait se faire de la Bretagne, de sa configuration péninsulaire, de ses mœurs à part, de l'étendue du ressort judiciaire de Rennes, qui comprend les cinq départements bretons, la Faculté de droit de Rennes a moins d'importance que celle de Poitiers, et n'en a pas plus que les Facultés de Caen et de Dijon, moins éloignées de Paris. On a placé à Rennes des Facultés des lettres et des sciences, près de la Faculté de droit déjà existante, avec l'intention déclarée d'y faire un essai de décentralisation universitaire, ou, si l'on veut, de centralisation provinciale, qui semblait effectivement y avoir plus de chances de réussite qu'ailleurs, et pourtant l'essai n'a pas réussi.

Aux termes de la loi de 1804, on devait enseigner dans les Écoles de droit :

1° Le droit civil français, dans l'ordre établi par le Code civil, les éléments du droit naturel et du droit des gens, et le droit romain dans ses rapports avec le droit français ;

2° Le droit public français, et le droit civil dans ses rapports avec l'administration publique ;

3° La législation criminelle et la procédure civile et criminelle.

Le cours d'études devait être de trois ans pour le grade de licencié, exigé dans les carrières de la magistrature et du barreau, et de quatre ans pour le grade de docteur, lequel jusqu'à présent n'a été exigé que de ceux qui se destinent à l'enseignement du droit.

Ce programme comportait des modifications : il en a

reçu en effet avec le temps. D'abord, on y a ajouté fort à propos l'enseignement du droit commercial ; et la dénomination plus pratique, plus nette, de *droit administratif* s'est introduite dans la doctrine comme dans le style officiel et a fixé ce que la loi désignait, d'une manière un peu vague, dans le second paragraphe du programme transcrit plus haut. Quant à la portion du droit public français, désignée dans un temps sous le nom de *droit constitutionnel*, on a renoncé à l'enseigner autrement que de la manière la plus succincte, dans les prolégomènes du droit civil ou du droit administratif, depuis qu'on a vu qu'elle était sujette à des révolutions si fréquentes et si brusques.

On a reconnu aussi, au point de vue de la pratique de l'enseignement, que les éléments du droit naturel et du droit des gens, ou se fondent dans les prolégomènes du droit civil, ou deviennent, pour peu qu'on y insiste, un objet de spéculation philosophique plutôt que d'études juridiques.

La condition d'enseigner le droit romain *dans ses rapports avec le droit français* était l'expression d'une idée étroite, tenant aux préjugés de l'époque, à l'état d'abaissement et de délaissement dans lequel étaient tombées les études juridiques, et particulièrement l'étude du droit romain. Sous l'empire de nos codes modernes, les principaux avantages de l'étude du droit romain tiennent à l'économie des doctrines, à la perfection de la construction scientifique : c'est donc en lui-même, dans son essence propre, qu'il doit être étudié, et non dans ses rapports avec notre droit. En 1804, on appartenait encore au dix-huitième siècle ; mais vingt ans plus tard on était entré en plein dix-neu-

vième; et les tendances générales du dix-neuvième siècle, secondées, pour ce qui concerne le droit romain en particulier, par la découverte du palimpseste de Gaius, devaient imprimer à l'enseignement du droit romain une direction toute différente, en dépit des dispositions du gros de la jeunesse à négliger tout ce qui ne se présente à elle qu'avec le mérite d'un intérêt historique ou philosophique.

Enfin, le programme de 1804 ne disait mot, ni de l'étude historique des diverses sources du droit français, au nombre desquelles le droit romain figure sans doute, mais pour une part seulement, ni de l'étude comparée des législations étrangères, qui doit, dans l'état actuel de la civilisation, sous l'empire de nos idées dites positives, remplacer les thèses scolastiques et métaphysiques que les philosophes d'un autre âge comprenaient sous les dénominations de droit naturel et de droit des gens.

D'ailleurs, en vertu de la loi de 1804, nous avons bien eu des docteurs, mais non pas des cours préparant au doctorat, du moins dans les Facultés de province. L'aspirant au doctorat, tout en prenant des inscriptions pour une quatrième année, n'a d'autres cours à suivre que ceux qui sont faits pour les aspirants à la licence. Il les suit à son gré, tantôt l'un, tantôt l'autre; il lit les auteurs, il prépare ses examens et sa thèse, et communément il emploie deux ans à ces études imparfaitement réglées, quoiqu'il n'y ait qu'une année de rigueur. La perspective des concours tourne de ce côté ceux qui se sentent la vocation de l'enseignement, et le désir de se recommander au garde des sceaux pour une place de substitut en attire d'autres. L'institution des prix de

doctorat a encouragé ces bonnes dispositions où l'amour de l'étude entre pour une part, et un calcul intéressé, mais légitime, pour une autre.

Si l'on touche au système de nos études juridiques, ce sera probablement pour établir une distinction plus profonde entre les études de la licence et celles du doctorat. Bien des personnes trouvent que, dans la préparation de nos licenciés, la théorie, la curiosité scientifique tiennent encore une trop grande place, surtout depuis qu'on a fait durer pendant deux ans l'étude du droit romain, au lieu de n'y consacrer qu'une année, comme dans le système de 1804. Elles trouvent d'autre part que, si trois années suffisent pour initier à la théorie le gros des praticiens, trois années et même quatre sont insuffisantes pour former des jurisconsultes. En conséquence, il semble que l'on devrait exiger deux années de doctorat, et faire durer pendant ces deux années un cours de Pandectes, un cours de droit administratif approfondi, un cours sur les origines du droit français et sur la législation comparée. Il semble aussi que ces cours de doctorat, et, conséquemment, le pouvoir de faire des docteurs devraient être réservés aux Facultés de Paris et de Toulouse. Mais, comment recruterait-on, même à Paris et à Toulouse, des aspirants au doctorat en nombre suffisant, si l'on ne faisait du doctorat la condition ou l'une des conditions de l'aptitude à certaines places élevées de la magistrature et de l'administration? Cette condition ne pourrait pas être absolue : il faut bien qu'un avocat éminent puisse arriver aux premières charges, quoiqu'il ne se soit muni dans sa jeunesse que du diplôme de licencié. Mais, dès qu'on imposerait l'alternative, ou du doctorat, ou d'un assez grand nombre

d'années de service, d'exercice ou de stage, le doctorat aurait une valeur pratique suffisante pour stimuler l'ambition de la jeunesse et des familles.

§ 3. *Facultés de médecine et Écoles médicales du second ordre.*

Dès le 4 décembre 1794, un décret de la Convention instituait trois *Écoles de santé*, à Paris, à Montpellier et à Strasbourg, toutes trois destinées à former des *officiers de santé* pour le service des hôpitaux, et spécialement des hôpitaux militaires et de la marine. Celle de Paris devait être établie dans le local de l'ancienne Académie de chirurgie, augmenté du couvent des Cordeliers qui venait d'acquérir, à titre de club révolutionnaire, une si redoutable célébrité. La fondation de l'Académie de chirurgie datait elle-même du règne de Louis XV, et elle indiquait la révolution qui s'était faite dans les idées, le jour où l'on avait décidément regardé comme un reste de rouille barbare ce qui, un siècle auparavant, paraissait encore si naturel et si convenable au docte et mordant Gui-Patin, à savoir que l'art de guérir n'eût à Paris d'autres représentants officiels que des hommes en robe, débitant en mauvais latin des dissertations hippocratiques et galéniques.

La loi générale sur l'instruction publique, à la date du 1er mai 1802, portait qu'il pourrait être créé, outre les trois Écoles de médecine déjà existantes (on ne parlait déjà plus d'*Écoles de santé*), trois nouvelles Écoles de médecine, dont une spécialement consacrée à ce que nous nommons aujourd'hui la médecine militaire.

La loi du 10 mars 1803, dont les principales dispositions subsistent encore, et qu'à diverses reprises on a

vainement essayé de rajeunir, réglait l'exercice de la médecine et reconnaissait deux ordres de praticiens : 1° des *docteurs* en médecine ou en chirurgie, reçus dans les Écoles spéciales de médecine, à la suite de cinq examens publics, *dont deux nécessairement soutenus en latin*, et d'une thèse écrite en latin ou en français ; 2° des *officiers de santé*, assujettis seulement à un stage pratique, et reçus par des jurys départementaux, sans pouvoir exercer leur profession ailleurs que dans le département où ils auraient été examinés par le jury.

Enfin, la loi du 11 avril de la même année établit près des Écoles de médecine, des *Écoles de pharmacie*, aujourd'hui qualifiées de *supérieures* ; et règle l'exercice et la police de la pharmacie, en distinguant, comme pour la médecine, deux ordres de praticiens : les uns reçus par les Écoles de pharmacie, et pouvant exercer partout, les autres reçus par les jurys départementaux et ne pouvant exercer que dans un département déterminé.

A la création de l'Université impériale, on y agrége les Écoles de médecine sous la dénomination de Facultés, ainsi que les Écoles de pharmacie qui en sont les annexes.

Quant à l'annonce d'une augmentation dans le nombre des Facultés de médecine, elle n'a point eu de suite dans les soixante ans écoulés depuis la loi où cette annonce était insérée : au contraire, le déclin du nombre des étudiants dans la Faculté de Strasbourg a été tel, qu'il a paru nécessaire, pour conserver ce bel établissement, de le spécialiser en y concentrant, aux frais du ministère de la guerre, un nombre d'élèves destinés au recrutement du service médical des armées, et déjà pré-

parés dans les hôpitaux militaires d'instruction, tels que celui du Val-de-Grâce à Paris.

Dans cet état de choses, et aussi en raison de ce que les doctrines de l'École de Strasbourg ont toujours été regardées comme identiques à celles de l'École de Paris, on peut bien dire qu'il n'existe en France que deux Facultés, ou plutôt deux Écoles de médecine, l'une à Paris, avec succursale à Strasbourg, l'autre à Montpellier [1].

Historiquement, l'École de Montpellier procède des écoles hispano-arabes du moyen âge ; philosophiquement, elle représente, dans les temps modernes, les tendances du *vitalisme*, en opposition avec les tendances de l'École de Paris à faire la part la plus large à l'action des causes physiques, modifiée par l'interposition des milieux et par la structure ou la disposition des organes. Il faudrait donc être barbare à l'endroit de l'histoire et de la philosophie, pour ne pas souhaiter la conservation d'une école qui a des origines si anciennes, si curieuses, et qui porte avec courage et talent le dra-

[1] En 1861, le nombre des étudiants en médecine dans les Facultés était de 1654, dont 1037 à Paris, 337 à Strasbourg et 280 à Montpellier; celui des étudiants en pharmacie, dans les Écoles supérieures, était de 221, dont 183 à Paris, 19 à Strasbourg et 19 à Montpellier. Les Écoles préparatoires de médecine et de pharmacie, dont nous allons parler, au nombre de 22, comprenaient 1001 étudiants, ce qui porte à 2876 le nombre total des étudiants en médecine et en pharmacie, encore inférieur d'un sixième à celui des étudiants en droit (*voir la note ci-dessus*). Dans la même année, les recettes des Facultés de médecine se sont élevées à 581777 fr. 50 c. et leurs dépenses à 773077 fr. 73 c., les recettes des Écoles supérieures de pharmacie à 118 220 fr., et leurs dépenses à 162218 fr. 26 c. Enfin, les recettes des Écoles préparatoires de médecine et de pharmacie (dont les dépenses sont à la charge des villes ou des départements) se sont élevées, au profit de l'État, à la somme de 77414 fr. 40 c.

peau d'une idée. Mais, le gros des étudiants en médecine se soucie médiocrement de l'histoire et de la philosophie; ils n'ont vu dans Montpellier qu'une ville qui offre moins de ressources de dissection et de clinique qu'on n'en trouve dans une ville immense, pourvue de grands hôpitaux, comme Paris et Lyon; et la clientèle de la Faculté de Montpellier est allée en s'amoindrissant. Maintes fois, il a été question de créer une Faculté de médecine à Lyon : on disait dans un temps que ce serait donner des officiers à l'émeute. Toute préoccupation politique mise de côté, on peut dire que ce serait tuer la Faculté de Montpellier et créer à la Faculté de Paris une concurrence qu'elle redouterait davantage, sinon pour ses doctrines, du moins pour ses intérêts. Aussi le projet, souvent mis sur le tapis, a-t-il toujours avorté.

D'ailleurs la question était dominée par deux autres questions plus générales, distinctes quoique connexes, que nous ne pouvons nous dispenser d'indiquer, quoique, pour les traiter à fond, il faille une compétence ou une autorité technique que nous n'avons pas. L'une de ces grosses questions est celle de la suppression ou du maintien des ordres inférieurs de praticiens, institués par les lois de 1803; l'autre est celle de la suppression ou du maintien des écoles médicales du second ordre, dont il nous reste à parler.

Tout établissement hospitalier un peu considérable nécessite une clinique et des aides, pris parmi les jeunes gens qui veulent faire leur noviciat ou (pour employer le mot propre) leur apprentissage dans l'art de traiter les malades; il suffit donc, pour avoir une école médicale au petit pied, de charger les médecins mêmes de l'hôpital de joindre quelques interrogations, quelques

cours élémentaires et préparatoires, à des exercices pratiques dont l'utilité a d'autant plus d'évidence, que le nombre des élèves qui y prennent part est plus restreint. Il y a là un avantage pour les villes, à cause de leurs établissements hospitaliers, pour les départements, à qui une telle institution offre bien plus de garanties que le prétendu stage auprès d'un médecin particulier, et qui, à défaut de docteurs, acquièrent ainsi des praticiens de second ordre, pourvus d'une meilleure préparation. En effet, les études médicales, pour être complètes et pour conduire au doctorat dans les Facultés, exigent une dépense de temps et d'argent qui restreindrait trop (selon l'opinion qui a prévalu jusqu'à présent) le nombre des praticiens, au préjudice des classes pauvres et des populations rurales.

En conséquence, à partir de 1803, sur la demande des villes et des départements, des décrets particuliers autorisèrent, dans un assez grand nombre de villes, des cours d'instruction médicale annexés aux établissements hospitaliers. Une ordonnance du 18 mai 1820 fit rentrer tous ces établissements sous le régime universitaire, et depuis lors ils ont été l'objet de règlements uniformes, souvent modifiés selon les systèmes qui prévalaient. On les nomme aujourd'hui *écoles préparatoires de médecine et de pharmacie*. Les villes et les départements se sont cotisés pour faire les frais du matériel et de la modeste rétribution des professeurs; et les titres ont été recherchés, malgré la modicité de l'émolument ou même en l'absence d'émolument. Les difficultés, quand il s'en élève, ne viennent que de la nécessité ou de la convenance de concilier les prétentions des administrations hospitalières, qui revendiquent

le droit de nommer les médecins de l'hôpital, et les prétentions de l'administration de l'instruction publique, qui revendique le droit de nommer les professeurs. Il convient que le suppléant, dont le service est gratuit, puisse devenir à son tour professeur adjoint; que celui-ci puisse à son tour devenir professeur titulaire; tandis que l'administration hospitalière voudrait donner à tel autre médecin étranger à l'École la succession du défunt. Une ordonnance de 1841 a prévu ce conflit, en statuant que l'administration hospitalière serait tenue (tout en nommant le médecin de son choix) de mettre une salle de cinquante lits à la disposition de l'école pour sa clinique. Mais on aperçoit bien les difficultés que cela doit amener dans la pratique.

Les jeunes gens, après avoir pris à moins de frais, dans ces écoles pratiques et préparatoires placées plus près d'eux, un certain nombre d'inscriptions, peuvent aller compléter leurs études dans une Faculté et y prendre le bonnet de docteur, en convertissant leurs inscriptions déjà acquises en inscriptions de Faculté, moyennant un certain déchet réglementaire.

En 1854, M. Fortoul eut l'heureuse idée de supprimer pour les aspirants aux grades d'officier de santé et de pharmacien de seconde classe, la faculté du stage particulier, en les obligeant à des conditions de scolarité, soit dans une Faculté de médecine, soit dans une école supérieure de pharmacie, soit dans une école préparatoire. En même temps, il supprimait les jurys médicaux et en transférait les attributions aux écoles préparatoires qui acquéraient ainsi, dans l'étendue de la circonscription académique, une sorte de juridiction territoriale. C'était en effet, à ce qu'il semblait, le meilleur moyen

de rendre de l'importance et de la vie à ces établissements, la plupart languissants, faute d'un nombre suffisant d'élèves.

Mais, malgré cela, ceux qui languissaient ont continué de languir, et les diplômes délivrés ont été peu nombreux. Il faut faire exception pour Lyon, Toulouse, Marseille et Bordeaux [1]. Si donc il était créé une Faculté de médecine à Lyon et une à Toulouse ou à Bordeaux, il est à croire que, dans l'état actuel des communications, on pourrait supprimer les écoles préparatoires sans diminuer sensiblement le nombre actuel des praticiens, soit pour la médecine, soit surtout pour la pharmacie dont le côté commercial a plus d'attrait aujourd'hui : car d'ailleurs on se plaint, avec apparence de fondement, d'une réduction trop forte dans le nombre des médecins de premier ou de second ordre, causée (comme pour le barreau) par l'attrait de professions plus généralement ou plus promptement lucratives. Certaines villes en foisonnent encore, mais les campagnes en manquent, au dire de beaucoup de personnes, surtout dans les contrées montagneuses ou pauvres. Il faut convenir aussi que la suppression des écoles préparatoires qui ne coûtent rien à l'État, n'a rien de bien urgent pour l'État, tant que les villes et les départements se montrent disposés à soutenir ces établissements.

Il ne faut pas confondre non plus la suppression des écoles préparatoires avec la suppression des grades inférieurs d'officier de santé et de pharmacien de seconde

[1] En 1861, l'école de Lyon comptait 145 élèves, celle de Toulouse 120, celle de Marseille 87, celle de Bordeaux 83. Il restait donc 596 étudiants à répartir entre 18 écoles, ou 33 en moyenne (*Voir la note qui précède*).



classe. Les Facultés de médecine et les écoles supérieures de pharmacie sont déjà chargées, concurremment avec les écoles préparatoires, et pourraient être chargées exclusivement de conférer les grades inférieurs, comme elles confèrent exclusivement les grades supérieurs. Il est vrai que l'enseignement pratique des aspirants au grade d'officier de santé paraît mieux assuré dans les écoles préparatoires que dans les Facultés, où la vraie pratique n'existe guère que pour les élèves d'élite, déjà admis au service d'internes dans les hôpitaux.

Dès à présent, le nombre des diplômes d'officier de santé tend fort à se restreindre [1]. Ce diplôme inférieur est la ressource, plutôt de ceux qui ne peuvent se munir des baccalauréats ès lettres et ès sciences exigés pour le doctorat en médecine [2], que de ceux qui seraient détournés du doctorat par insuffisance de fortune ou d'instruction spécialement médicale. Le diplôme de pharmacien de seconde classe est relativement plus recherché

---

[1] En sept ans, de 1855 à 1861 inclusivement, il a été délivré 2 842 diplômes de docteur (402 en moyenne), contre 901 diplômes d'officiers de santé (129 en moyenne), dont 180 (26 en moyenne), donnés par les Facultés, et 721 (103 en moyenne) donnés par les écoles préparatoires, mais il y a tendance constante au décroissement pour les officiers de santé. On a délivré 625 diplômes de pharmacien de première classe (89 en moyenne), contre 873 diplômes de pharmacien de seconde classe (125 en moyenne), dont 118 (17 en moyenne) donnés par les écoles supérieures de pharmacie, et 755 (108 en moyenne), donnés par les écoles préparatoires ; mais il y a tendance constante au décroissement des diplômes de première classe et à l'accroissement des diplômes de seconde classe.

[2] Habituellement, l'étudiant en médecine qui n'est point bachelier commence par prendre des inscriptions médicales pour le grade inférieur, sauf à les convertir, moyennant la réduction réglementaire, en inscriptions valables pour le grade supérieur, une fois qu'il est parvenu à franchir ce terrible défilé du baccalauréat.

que celui d'officier de santé, parce que beaucoup de gens font la distinction d'un officier de santé et d'un docteur, tandis que bien peu se soucient de s'enquérir si un pharmacien est de première ou de seconde classe ; mais ceux qui se contentent aujourd'hui d'un diplôme de seconde classe ne reculeraient pas devant les frais d'un diplôme de première classe, s'il devenait nécessaire. Ce serait comme si l'on avait augmenté le droit de mutation sur la vente de l'officine. Tout semble donc indiquer que le temps n'est pas éloigné où l'on pourra, sans inconvénient notable, supprimer les praticiens de second ordre et mettre ainsi plus d'uniformité et de simplicité dans la police médicale. Au cas contraire, on ne pourrait se dispenser de modifier la législation de 1803. Que l'on exige un diplôme plus élevé pour exercer dans certaines résidences, par exemple dans les chefs-lieux de département et d'arrondissement, cela se concevrait parfaitement; mais que l'aptitude d'un praticien de second ordre soit limitée à un seul département, et qu'il lui faille, à cinquante ou soixante ans, s'il change de département, acheter par de nouveaux examens et de nouveaux déboursés un nouveau diplôme, ou perdre la capacité que personne ne pouvait lui contester légalement, voilà ce qui choque le bon sens public et ce qui trop souvent paralyse l'application de la loi. Il n'est pas moins bizarre qu'il faille un diplôme de pharmacien de première classe pour exercer la pharmacie dans un village du département de l'Hérault ou du département du Bas-Rhin, par la raison qu'il y a une École supérieure de pharmacie à Montpellier ou à Strasbourg, tandis qu'un diplôme de seconde classe suffit à un pharmacien de Nîmes ou de Nancy.

CHAPITRE XI.

DES FACULTÉS DES LETTRES ET DES SCIENCES. — DES COURS PUBLICS LIBRES.

La tradition gréco-romaine, telle qu'elle s'était fixée aux temps de la décadence, par un retour vers les idées pythagoriciennes, avait transmis au moyen âge la notion des *sept arts libéraux*, distribués en deux groupes, le *trivium* et le *quadrivium*, savoir :

TRIVIUM. La grammaire, la rhétorique, la logique.
QUADRIVIUM. L'arithmétique, la géométrie, l'astronomie, la musique.

De là, quand les Universités du moyen âge, et notamment celle de Paris, se sont classées en Facultés, l'établissement d'une *Faculté des arts*, qui a pris dans les Universités allemandes, de date plus récente, le nom de *Faculté de philosophie*.

Le décret de 1808 s'est conformé à l'esprit des temps modernes, en décomposant l'ancienne Faculté des arts, en séparant le *trivium* du *quadrivium*, sous les noms de *Facultés des lettres* et de *Facultés des sciences*. Au lieu des *quatre Facultés*, longtemps si fameuses, on en eut cinq. Le décret plaçait au chef-lieu de chaque académie une Faculté des lettres et une Faculté des sciences, qui auraient emprunté au professorat des classes supérieures du lycée une partie de leur personnel. A Paris, l'enseignement des nouvelles Facultés devait particulièrement s'adresser aux élèves de l'École normale. La Fa-

culté des sciences aurait été formée de la réunion de huit professeurs, empruntés par couples au Collége de France, au Muséum d'histoire naturelle, à l'École polytechnique et aux lycées : ce n'était donc pas encore, à proprement parler, un établissement indépendant, tirant son lustre de lui-même. Cela voulait dire que, sur le terrain des sciences, les fondateurs de la nouvelle Université acceptaient la tradition révolutionnaire et l'influence de la première classe de l'Institut. On avait d'autres vues sur la Faculté des lettres de Paris; et même, indépendamment de toute influence gouvernementale, il aurait été dans le cours naturel des choses qu'il s'y fît une réaction contre l'école philosophique et révolutionnaire du dix-huitième siècle. Aussi les noms de Royer-Collard, de Laromiguière, de Guizot, de Lacretelle lui valurent-ils une célébrité qui n'avait rien d'emprunté à des institutions de plus vieille date. Mais, nous renvoyons au chapitre suivant, qui traitera du haut enseignement parisien, les remarques plus spécialement applicables aux Facultés des sciences et des lettres de Paris, à ce que l'on nomme aujourd'hui la *Sorbonne*. Quant aux Facultés de province, elles ne firent nullement parler d'elles à l'époque dont nous parlons, et n'eurent pas sur la jeunesse, à beaucoup près, l'action que les Écoles centrales avaient exercée quelques années auparavant.

Il ne faut donc pas s'étonner si, dans la détresse financière de 1815, on n'hésita pas à supprimer la plupart des Facultés de province, « qui n'attiraient pas, dit l'arrêté du 31 octobre de cette même année, un nombre d'étudiants (il aurait fallu dire d'*auditeurs*) proportionné à l'appareil dispendieux de ces institutions. »

Une demi-douzaine seulement de Facultés des sciences et autant de Facultés des lettres restèrent debout. Une *commission*, composée de fonctionnaires empruntés au collége royal, fut chargée des examens pour le baccalauréat ès lettres, là où il n'y avait plus de Faculté des lettres.

Mais plus tard, à partir de 1830, tantôt à la sollicitation des villes, tantôt par le désir de créer, si naturel aux dépositaires du pouvoir, on se mit à fonder en province de nouvelles Facultés, de nouvelles chaires de lettres et de sciences. Lyon en 1834, et ensuite Bordeaux, Rennes, Besançon ouvrirent la marche. Placées pour la plupart dans de plus grandes villes, mieux installées, mieux dotées, les nouvelles Facultés eurent en général un peu plus de succès que leurs aînées. Du moment, en effet, que des Facultés en sont réduites à des auditoires d'amateurs, il ne s'agit plus de se guider, dans le choix de leur emplacement, par des souvenirs et des réputations pour la plupart rétrospectives; il faut choisir de grandes villes où un auditoire d'amateurs a plus de chances de s'entretenir et de se renouveler. Bien entendu que ces observations ne sont faites qu'en vue des cours susceptibles d'attirer et de conserver un auditoire d'amateurs, c'est-à-dire aux cours d'histoire, de littérature française, et quelquefois (beaucoup de talent ou un peu d'esprit de parti venant en aide) aux cours de philosophie dans une Faculté des lettres; aux cours de physique, de chimie, de botanique dans une Faculté des sciences. Car, des cours de grec, de hautes mathématiques et, ce qui est plus surprenant, la plupart des cours de sciences naturelles ne sont suivis, même dans de fort grandes villes, que par

le très-petit nombre de jeunes gens qui veulent suivre la carrière de l'enseignement, et qui, n'ayant pu prendre la grande voie de l'École normale, se préparent comme ils peuvent au grade de licencié. Aussi voit-on d'habiles professeurs, des savants distingués, fort inquiets à chaque renouvellement d'année scolaire, de savoir s'ils auront deux ou trois auditeurs, quelquefois même de savoir s'ils auront un auditeur. Dans cette fâcheuse situation, plusieurs d'entre eux ont cherché avec raison à tourner leur enseignement vers des applications plus spécialement appropriées à la culture ou à l'industrie du pays. Un cours d'œnologie est bien placé à Bordeaux ou à Dijon; un cours de chimie tinctoriale est bien placé à Lyon : seulement, une réunion de cours de ce genre ne constituerait pas un enseignement de Faculté.

Pour conserver aux cours d'une autre nature leur auditoire mondain, on n'a guère manqué en province d'y affecter les heures du soir et d'y admettre les dames : ce à quoi, jusqu'à présent, la grave Sorbonne n'avait point voulu consentir, malgré l'exemple du Collége de France qui l'avoisine de si près, et quoiqu'il paraisse maintenant passé en jurisprudence que rien n'empêche une dame, une demoiselle, de se présenter au grade de bachelier, et par conséquent aux grades de licencié et de docteur. L'usage signalé constate la transition de l'enseignement de Faculté aux cours d'*athénée*, ou aux cours publics libres dont nous parlerons plus loin.

Les choses se trouvaient dans cet état, lorsque M. Fortoul, qui avait été professeur et doyen dans des Facultés des lettres de province, et qui sans doute avait souvent rêvé à ce qu'il ferait, s'il était ministre, pour leur rendre plus d'importance, devenu effectivement ministre à la

suite de deux révolutions, réussit en 1854 à faire passer son plan d'administration académique. Il voulait que chacun de ses seize recteurs s'appuyât sur une Faculté des lettres et sur une Faculté des sciences; la bifurcation des études classiques, pour aboutir symétriquement, d'une part au baccalauréat ès lettres, de l'autre au baccalauréat ès sciences, le voulait aussi : il fallut donc multiplier beaucoup le nombre des Facultés.

A cela M. Fortoul joignait une combinaison financière [1]. Il isolait le budget des Facultés du budget de l'État, ou ne l'y rattachait que par une subvention fixe, pensant bien que les autres pouvoirs publics n'éplucheraient pas l'économie intérieure du budget annexe, tant qu'on ne demanderait pas pour ce budget une plus forte contribution au budget de l'État [2]. Puis, il obligeait les étudiants en droit à s'inscrire dans les Facultés des lettres; il élevait considérablement les droits d'inscription, d'examens, de diplômes; enfin il organisait dans toutes les Facultés des *conférences* rétribuées, dans les Facultés des sciences des *manipulations* rétribuées, des

[1] En 1861, les recettes des Facultés des lettres se sont élevées à 574840 fr. et leurs dépenses à 620 821 fr. 41 c. Les recettes des Facultés des sciences se sont élevées à 346376 fr. et leurs dépenses à 793850 fr. 14 c. En sept ans, de 1855 à 1861 inclusivement, les Facultés des lettres ont délivré 567 diplômes de licenciés et 86 diplômes de docteur; soit, en moyenne, 81 licenciés et 12 docteurs. Les Facultés des sciences ont délivré 638 diplômes de licencie et 73 diplômes de docteur; soit, en moyenne, 91 licenciés et 10 docteurs. Nous avons donné plus haut les chiffres du baccalauréat.

[2] C'était presque appliquer aux Facultés le régime financier des lycées, avec cette différence que le budget annexe et le compte annuel des Facultés étaient soumis, un peu *pro forma*, au Conseil d'État et au Corps législatif, ce qu'on ne fait pas pour les budgets et pour les comptes annuels des lycées.

immatriculations rétribuées, en vue des applications industrielles. Avec toutes ces ressources, il comptait nager en grande eau dans son budget annexe; subvenir aux dépenses de ses nouvelles Facultés; rebâtir (avec le concours de la ville de Paris) la Sorbonne, où les constructions du grand cardinal tombent un peu en ruines; pourvoir libéralement au matériel de toutes les Facultés qui ne reçoivent depuis 1848, pour l'entretien ou l'accroissement de leurs bibliothèques et de leurs collections, que des allocations insignifiantes, et qui, par ce côté comme par bien d'autres, contrastent d'une manière si fâcheuse avec les Universités des pays voisins.

Malheureusement toutes ces espérances étaient en grande partie chimériques. Les conférences n'ont pas suffisamment attiré les étudiants en droit et en médecine, qui, pour la plupart, aiment mieux, quand les examens approchent, s'adresser à des préparateurs de leur goût. Les manipulations chimiques et les immatriculations industrielles sont tombées presque à rien. Les droits d'inscriptions, d'examens, de diplômes, que l'on ne pouvait éviter, ont effectivement produit davantage, mais cet accroissement de ressources n'a été que juste ce qu'il fallait pour payer les traitements des nouvelles chaires: il n'est rien resté pour la Sorbonne, ni pour les bibliothèques, ni pour les collections. La loi de finances du 28 juin 1861 a fait avec raison rentrer le budget annexe des Facultés dans le budget de l'État.

D'autres tentatives de M. Fortoul n'ont pas mieux réussi. Il voulait obliger les étudiants en droit à s'inscrire dans les Facultés des lettres et à en fréquenter les cours : on a bien pu leur faire payer les droits d'inscription, mais non obtenir d'eux la fréquentation. Le moyen de

l'obtenir en province, quand tous les étudiants savent qu'on ne l'exige pas, qu'on ne peut pas l'exiger des étudiants de Paris, et que le ministre ne l'a pas même entrepris! Il n'est pas à propos de joindre cette cause de désertion à tant d'autres qui poussent les jeunes gens à abandonner les Facultés de droit de province pour celle de Paris. La mesure s'est donc réduite à une mesure fiscale; et cependant il avait suffi d'un commencement d'exécution pour faire disparaître ce reste d'auditoire mondain, de dames, de magistrats, qui donnaient un certain éclat à quelques cours privilégiés.

Chose singulière! on n'a pas mieux réussi dans les villes où se trouvaient à la fois une école préparatoire de médecine et une Faculté des sciences, à marier l'enseignement des deux établissements, à obtenir des étudiants en médecine la fréquentation réelle des cours de la Faculté des sciences, les mieux en rapport (à ce qu'il semble) avec les études médicales.

On voulait aussi à la même époque (et l'une des mesures était la conséquence de l'autre) imposer aux professeurs de Facultés un enseignement plus rigidement défini, embrassant des périodes et des matières déterminées. On eut la prétention d'exiger l'envoi annuel de programmes qui seraient revisés à Paris, de manière qu'un étudiant pût commencer un cours d'histoire à Strasbourg et le continuer l'année suivante à Poitiers. Bien entendu qu'il aurait été difficile de soumettre les lettrés et les savants de la Sorbonne à un pareil régime, et que tout s'est bientôt réduit, même en province, à une vaine formalité. En effet, de telles règles, bonnes peut-être quand on dispose de son auditoire, achèvent de ruiner des cours qui ne peuvent un peu se soutenir



qu'à la condition de laisser au professeur la bride sur le cou, pour qu'il aille selon les fantaisies de son public et ses propres inspirations. Par exemple, un professeur de minéralogie et de géologie trouvera peut-être le moyen d'intéresser quelques personnes à la géologie du pays : mais, si vous l'obligez à faire de la cristallographie, avec accompagnement nécessaire de constructions géométriques et de formules de trigonométrie, il ne lui restera plus personne : et cependant l'exposé des principes de la cristallographie devrait régulièrement figurer dans un programme de Faculté.

Que conclure de tout cela, sinon que l'expérience a prononcé, au sujet de l'institution décrétée en 1808, presque avortée en 1815, reprise à partir de 1830, et qu'on a vainement essayé de galvaniser en 1854? Le siége de notre enseignement supérieur des sciences et des lettres est à Paris, et ne peut être que là. On a vu maintes fois chez nous un jeune littérateur, un jeune géomètre, un jeune chimiste, à qui son talent précoce avait valu une chaire de Faculté en province, s'empresser de la quitter pour venir à Paris s'attacher à la rédaction des journaux, pour y occuper une place de répétiteur, de préparateur dans une grande école, ou même pour obtenir, en attendant mieux, la suppléance d'une chaire de lycée. Impossible d'organiser chez nous, dans des villes qui ont cependant bien plus d'importance que Bonn ou Heidelberg, des Universités qui ressemblent à ces Universités allemandes, où mille, douze cents étudiants accourent pour étudier la théologie, le droit, la médecine, en même temps qu'ils suivent avec goût des cours de philosophie, de sciences, de philologie; où les savants les plus célèbres se fixent volontiers, attirés par

de gros émoluments, par de riches bibliothèques, par l'importance de la position sociale, par tout ce qui peut les exciter dans leur double carrière de professeurs et de savants[1]. Vouloir acclimater chez nous ce produit d'un génie national tout différent du nôtre, est une chimère. Chaque nation a son rôle dans l'histoire de la civilisation, et le rôle de la France est assez beau pour qu'elle n'envie pas aux nations voisines ce qui leur appartient en propre.

L'importance de nos Facultés provinciales des sciences et des lettres tient aujourd'hui à leurs attributions, en tant que commissions d'examen pour le baccalauréat. Tant que le baccalauréat restera ce qu'il est, il sera difficile de se passer d'elles ou même d'en réduire notablement le nombre : car, le même jury ambulant ne pourrait pas être partout à la fois ; et cependant il faut que les sessions d'examen aient lieu presque partout à la même époque, sous peine de désorganiser les études des lycées et des colléges.

Dans le système que nous avons déjà fait connaître, il deviendrait facile de tout concilier. Les lycées ou les établissements qu'à cet égard une décision spéciale assimilerait aux lycées, délivreraient à leurs propres

[1] A la mort de Gauss, mon illustre ami M. Dirichlet, déjà sur le déclin de l'âge, se trouva heureux de quitter l'Université de Berlin pour aller occuper, dans la petite ville de Gœttingue, la chaire de Gauss. Il était cependant membre depuis longtemps de l'Académie de Berlin, et l'un des huit associés étrangers de l'Académie des Sciences de Paris, ce qui est réputé le faîte des honneurs académiques. En France, il aurait été sénateur. Se figure-t-on un académicien sénateur, quittant l'Institut et la Sorbonne, pour aller professer la géologie à Clermont ou la chimie à Montpellier?

élèves le certificat classique, le certificat de *maturité :* ce serait là leur prérogative, leur attribut caractéristique et essentiel. Resterait à délivrer aux candidats d'autre provenance, travaillés par des préparateurs de robe courte ou de robe longue, le certificat *à l'extraordinaire,* sans contatation d'études régulières, propre à remplacer le certificat de *maturité.* Les Facultés des lettres et des sciences, tant à Paris qu'en province, pourraient être très-convenablement chargées de ce soin; elles offriraient les garanties voulues d'indépendance et d'impartialité, d'autant plus qu'on en grossirait l'importance en en diminuant le nombre. Six Facultés de lettres et six Facultés des sciences, judicieusement distribuées dans les principales villes de province, devraient suffire à cette tâche. On en rétribuerait les professeurs assez honorablement pour donner à des savants de mérite l'envie de s'y fixer, en les dotant de bibliothèques et de collections mises au niveau de tous les besoins de la science moderne. On ne pourrait pas encore compter, malgré cela, sur un grand succès d'enseignement : mais chacun comprendrait l'utilité de ces quelques centres de travaux et de culture scientifiques; et dès qu'ils feraient incontestablement honneur aux villes où ils seraient placés, honneur au pays tout entier par des publications estimables, personne ne songerait à en marchander la dépense. Je répète que, dans la distribution de ces quelques centres, il ne faudrait avoir égard qu'à l'importance des villes et à la bonne répartition du territoire, en vue de la juridiction territoriale qui leur serait conférée. L'idée que ces Facultés doivent être placées de préférence dans des villes de vieux renom littéraire, de mœurs parlementaires, près d'une

administration académique ou près des Facultés de droit ou de médecine déjà existantes, toute spécieuse qu'elle est, devrait être repoussée, comme définitivement condamnée par l'expérience.

Puisque nous sommes en train de donner aussi nos utopies, nous ajouterons que des Facultés de sciences et de lettres pourraient fort bien se rendre utiles en se mettant (avec l'encouragement de l'État) à la disposition des villes de leur circonscription, où tantôt un cours, tantôt un autre, pourrait être professé pendant un trimestre ou deux, de manière à réveiller de temps à autre l'attention du public, à répandre des notions utiles et à donner du mouvement aux esprits. Tel paroissien qui ne se dérangerait pas pour entendre son curé qu'il a bien des fois entendu, et qu'il peut entendre tous les dimanches, court au sermon d'un missionnaire. Nous avons, depuis quelques années, l'exemple de professeurs ambulants, sorte de missionnaires dont le succès est des plus complets. Un homme de talent et d'une réputation déjà faite serait attendu avec impatience dans une ville où un cours public de littérature, d'histoire, d'antiquités, d'astronomie, de physique, de chimie, de géologie, est une nouveauté. Tout mondain ou populaire qu'il serait, un pareil enseignement porterait des fruits ; et puisqu'il est reconnu que nos Facultés de province ne peuvent trouver d'auditeurs que pour un enseignement mondain ou populaire, mieux vaut encore, dans l'intérêt général du pays, distribuer cet enseignement sur plus de points, sans lui laisser nulle part le temps de perdre son attrait et sa vertu excitante.

Il faut que les institutions s'accommodent aux besoins nouveaux qui se produisent; et sur ce point comme sur

tant d'autres, on sent les progrès du nivellement démocratique. La prédication du missionnaire en fait d'instruction doit se répandre plus uniformément sur le pays et s'adresser à des classes qu'elle négligeait jadis. Des *lectures*, dont nous empruntons l'usage aux peuples de race saxonne, remplacent, pour un auditoire moins raffiné, les *déclamations* qui nous venaient de la tradition gréco-romaine et gallo-romaine. Au reste, je suis heureux de me trouver d'accord sur ce point avec un homme d'esprit et de talent, M. Demogeot, qui a pratiqué la chose avec succès, même en Sorbonne. Écoutons ses réflexions [1] :

« En Angleterre, dès qu'un homme de lettres, qui peut parler ou écrire, croit avoir une idée à communiquer au public qui ne lit pas, il loue une salle, allume une bougie et fait une ou plusieurs *lectures*. En France, où l'individu ne fait rien et attend tout du gouvernement, le gouvernement qui ne peut faire que des choses fixes, a établi des *lectures* permanentes, qu'il appelle *Cours de Facultés des lettres*. Mais voyez la différence ! Le *lecturer* anglais parle quand il a quelque chose à dire, il se tait dès qu'il a fini et cède la place à son successeur. Le public vient, écoute, et quelquefois profite. Le professeur français est institué à perpétuité ; il parle régulièrement deux fois par semaine (dans l'origine c'est trois fois qu'il devait parler). Il parle quand il a quelque chose à dire ; quand il n'a rien il parle encore ; car le règlement l'y contraint. Il parle ainsi dix ans, vingt ans, s'il a beaucoup de santé et peu de fortune. Il n'y a pas de talent au monde qui puisse tenir à cette perpétuelle parlerie. Aussi, parmi les professeurs de littérature les plus illustres, les uns meurent à la peine (Ozanam, Arnould, Saisset); les autres se retirent au bout de trois ou quatre années (Villemain, Guizot, Nisard). Il en est un, mais un seul qu'on peut regarder comme une brillante exception.

» La France n'a pas encore su distinguer entre l'enseignement des écoliers et celui des hommes. Le premier doit se faire au collége; il doit être périodique, régulier, assidu; simple dans ses sujets et dans

[1] Article inséré dans la *Revue française*.

toutes ses allures. Il doit avoir un programme limité, et revenir sur ses pas toutes les fois que son jeune auditoire se renouvelle. Le second doit se faire par les livres, par les revues, par les réunions libres, où nul ne parle s'il n'a quelque chose de nouveau à dire, où nul ne vient s'il ne croit avoir quelque chose d'intéressant à apprendre. »

Ceci nous mène fort naturellement à parler des *cours publics libres*, qui, dans le moment même où ces pages s'impriment, deviennent à Paris une sorte de mode; occupent le public, les journaux, l'administration, laquelle (toute part faite à la vogue du moment) n'a pas tort d'y voir l'un des symptômes de ce besoin nouveau dont il était question tout à l'heure. Il faut expliquer au public qui l'ignore, la situation singulière créée par l'état de notre législation, ou plutôt par les lacunes de notre législation sur cette matière, lacunes que l'on ne pourra se dispenser de combler prochainement.

D'après le décret de 1808, nul ne pouvait tenir école, ni *enseigner publiquement*, sans être membre de l'Université impériale et gradué par l'une de ses Facultés. Or, l'on pouvait très-bien soutenir que le décret n'avait en vue qu'un enseignement analogue à celui de l'Université. Fallait-il empêcher un habile jardinier de faire un cours sur la taille des arbres, ou exiger de lui qu'il fût gradué de l'Université, laquelle n'enseignait point la taille des arbres en 1808, ni ne conférait de grade relatif à cet objet? Ou bien, ce qui était licite serait-il devenu illicite depuis que l'on s'est avisé de donner aux élèves des Écoles normales primaires, quelques notions de la taille des arbres? D'un autre côté, combien n'était-il pas facile d'éluder le décret, s'il suffisait de prouver que la science ou la branche de science qu'on prétendait enseigner n'était pas de celles qui s'enseignaient officiellement dans un établissement universitaire! Fal-

lait-il donc qu'une Faculté de médecine enseignât le magnétisme animal, les *tables tournantes*, ou qu'une autre Faculté (je ne sais laquelle) enseignât l'économie politique, la politique proprement dite, pour faire cesser la liberté plénière d'annoncer et d'ouvrir des cours sur le magnétisme animal, sur l'économie politique, sur la politique? Telle n'était sans doute pas la doctrine adoptée par le gouvernement de 1808.

Quoi qu'il en soit, et sans aborder cette question, un arrêté du Conseil de l'Université, en date du 7 avril 1809, et une instruction du grand-maître, datée du 26 février 1810, décidèrent : 1° qu'aucun individu, même gradué, ne pourrait faire de cours public sans avoir préalablement obtenu l'autorisation du grand-maître, sur le rapport du recteur; 2° que cette autorisation serait accordée pour une demi-année ou pour l'année entière; 3° que la personne autorisée à faire un cours public relatif *aux sciences et aux lettres* serait assimilée aux *maîtres de pension* et payerait un droit annuel de 50 francs : tandis que celui qui serait autorisé à faire un cours de droit ou de médecine serait assimilé aux *chefs d'institution* et payerait un droit annuel de 100 francs. Par d'autres dispositions subséquentes, le *Conseil royal* (dont le pouvoir avait d'abord absorbé les attributions du grand maître avec celles du Conseil de l'Université) s'était réservé le droit d'accorder de pareilles autorisations, même après le rétablissement du titre de grand maître et l'établissement du ministère de l'instruction publique. On voit, en examinant ces dispositions et la place qu'elles occupent dans la réglementation générale, que l'autorité universitaire ne se préoccupait guère que de la nécessité d'empêcher qu'on

ne déguisât, sous le nom de *cours publics*, des écoles secondaires *de contrebande*, afin d'échapper aux règlements et surtout aux taxes universitaires. Si l'on avait eu en vue de véritables cours publics, la classification rapportée ci-dessus eût été bien imparfaite et bien étrange. Supposons que M. de Bonald, conseiller de l'Université impériale, eût voulu faire un cours avec son livre *de la Législation primitive ;* ce cours aurait-il été réputé un cours de droit, un cours de sciences, ou un cours de philosophie et d'histoire, et partant un cours de lettres? M. de Bonald aurait-il été assimilé à un chef d'institution ou à un maître de pension, comme plus tard on a vu M. le comte de Montalembert, pair de France, se qualifier lui-même de *maître d'école?*

La liberté des cours publics sur le premier sujet venu peut intéresser les libéraux, les hommes de progrès, les philosophes, mais le clergé qui n'en attend pas grand chose de bon y tient fort peu : aussi la loi du 15 mars 1850, destinée à faire prévaloir, dans l'instruction primaire et dans l'instruction secondaire, le principe de la liberté d'enseignement, tel que le clergé l'entendait alors, se borne-t-elle à dire, dans son article final, que « jusqu'à la promulgation de la loi sur l'enseignement supérieur, le Conseil supérieur de l'instruction publique (aujourd'hui le Conseil impérial) et sa section permanente, selon leur compétence respective, exerceront à l'égard de cet enseignement les attributions qui appartenaient au Conseil de l'Université. » Or, il entrait dans l'économie générale de la loi, que le Conseil supérieur eût la tutelle de l'enseignement libre, et que les attributions de la section permanente ne portassent que sur le détail de l'administration des écoles publiques. Le droit qui ap-

partenait originairement au grand maître et que l'ancien Conseil royal s'était arrogé sans réclamation du ministre, à savoir celui d'autoriser les cours publics libres, semblait donc, dans l'esprit de la loi nouvelle, devoir passer au Conseil supérieur *in pleno*, et non à la section permanente. D'ailleurs cette section permanente a été supprimée par le décret loi du 9 mars 1852. Et comme le Conseil impérial n'a plus, en fait, qu'une ou deux courtes sessions par an, il s'ensuit qu'une demande afin d'être autorisé à faire un cours public qui durera deux mois, peut rester en cours d'instruction pendant un an. En attendant l'issue de cette procédure, l'envie ou l'occasion de faire le cours se sont passés, et j'en ai vu plusieurs exemples dans ma pratique administrative. Alors il ne convenait pas à une administration (pourtant assez jalouse d'attributions personnelles) de se saisir de celle que la force des choses lui déférait : aujourd'hui l'on se montre beaucoup moins méticuleux, et je crois qu'on a raison. Si l'on maintient le système de l'autorisation préalable, il faut que cette autorisation puisse être légalement accordée par une autorité permanente comme celle du ministre, sauf, en cas de refus du ministre, à porter l'affaire dans une des sessions du Conseil auquel est remise la tutelle de l'enseignement libre.

La situation provisoire créée par l'article final de la loi de 1850 présente encore une autre singularité. Tandis que, sous le régime précédent, la pensée venait de déguiser sous le nom de *cours publics* un enseignement secondaire, pour échapper aux restrictions et aux charges qui pesaient sur l'enseignement secondaire, maintenant l'idée vient de donner la qualification d'école secondaire à des cours faits pour le beau monde, afin

de profiter de la liberté dont jouit l'enseignement secondaire. Il est vrai qu'alors le ministre forme opposition et que le Conseil impérial juge en dernier ressort du mérite de l'opposition : mais il n'en paraît pas moins singulier que l'on jouisse de moins de liberté quand il s'agit de parler à des hommes, que quand il s'agit de parler à des enfants.

Il faut remarquer qu'un cours public, en tant que réunion habituelle de personnes dont le nombre excède une limite déterminée, peut avoir besoin et a effectivement besoin chez nous d'une autorisation de police : mais autre chose est l'intervention de la police, en tant qu'il s'agit de maintenir la paix publique et de réprimer les agitateurs ou les conspirateurs, autre chose est l'intervention d'une autorité morale et gardienne des doctrines, laquelle serait chargée (non sans une grave responsabilité devant l'opinion publique) d'empêcher que l'erreur, la superstition ou le charlatanisme ne trouvassent des moyens populaires de s'accréditer. On ne confiera pas à une administration de police le soin de juger des principes et de la portée d'un programme, et il n'appartient pas davantage à une autorité scolaire de dépister les machinations politiques que pourraient masquer ou favoriser l'établissement de cours publics pour certaines classes de citoyens, dans des temps de crise ou dans des centres d'agitation. Il est bien entendu que nous ne nous occupons pas de la question, en tant qu'elle serait du ressort de la politique et de la police politique. Ainsi épurée, elle a beaucoup d'analogie avec celle que nous avons traitée dans la première partie de cet ouvrage, sous le nom de *question des livres*.

Une nation pourrait certainement inscrire dans son code de droit public ce principe, qu'il est permis au premier venu de débiter dans un cours, à un public d'adultes, tout ce qui lui passera par la tête, pourvu que son enseignement n'ait rien de positivement délictueux, et ne tombe pas à ce titre sous la juridiction des tribunaux de droit commun. Il faudrait bien reconnaître qu'un enseignement peut être mauvais, pernicieux, sans être délictueux : seulement on aurait assez de confiance dans le bon sens public et dans les mœurs du pays, pour admettre que les avantages de la liberté l'emporteront sur les inconvénients de l'abus. La France en particulier pourrait-elle être mise à ce régime ? Nous ne voulons précisément ni le soutenir, ni le contester. Nous ferons seulement remarquer qu'un tel régime est loin de se trouver implicitement contenu dans le système de nos institutions actuelles; et si l'on juge de l'avenir par le passé, il demeure assez peu probable que notre tempérament national puisse longtemps s'accommoder de la dose de libertés publiques que le régime en question suppose.

Raisonnons donc sur l'hypothèse que, pour les cours publics qui s'adressent à des adultes, comme pour l'enseignement primaire et secondaire qui s'adresse à la jeunesse, il y a lieu de réprimer des écarts qui ne sont pas des délits de droit commun, de la compétence des tribunaux ordinaires, et qui doivent tomber sous l'appréciation d'un tribunal spécial, dont les lumières ne seront pas contestées, dont la composition offre de raisonnables garanties d'indépendance. Les amis de la liberté voudront au moins que cette juridiction spéciale soit répressive et non préventive; que la loi ne s'arme

pas de plus de précautions contre un enseignement destiné à des hommes faits qui jouissent de la plénitude de leurs droits, que contre un enseignement qui a pour but de former la jeunesse.

Cependant, si le programme seul de l'enseignement suffisait pour en constater le danger, on ne voit pas de raison pour refuser à l'autorité qui supprimerait le cours, à vue du programme, le droit de l'interdire en raison du programme. Il semble donc que la loi, en déterminant la condition d'âge et la preuve de moralité, moyennant lesquelles tout citoyen pourrait ouvrir un cours public, devrait exiger le dépôt d'un programme auquel l'administration scolaire pourrait former opposition, à la charge de faire vider l'opposition par la même autorité supérieure qui pourrait, le cas échéant, prononcer la suppression du cours, pour abus qui ne seraient cependant point des délits tombant sous la juridiction des tribunaux ordinaires.

On dira que ce que nous proposons revient en fait à ce qui se pratique : puisque le ministre de l'instruction publique ferme les yeux sur l'inobservation de toute formalité légale, lorsqu'il s'agit de cours qui ne lui paraissent offrir aucun danger, et qu'au cas contraire, le Conseil impérial est mis en demeure de donner ou de refuser l'autorisation. Mais d'abord il n'est pas bon de laisser subsister des formalités légales dont on tolère habituellement l'omission ; et en second lieu l'autorité, appelée à décider à vue du programme, envisagera l'affaire bien différemment, suivant qu'elle se considérera comme investie d'un pouvoir administratif et discrétionnaire, ou comme un tribunal chargé de vider une opposition juridique.

CHAPITRE XII.

DU HAUT ENSEIGNEMENT PARISIEN.

A la tête du haut enseignement parisien, d'après l'ancienneté d'origine comme à tous autres égards, se place incontestablement le *Collége de France*, cette célèbre fondation de François I[er], marque éclatante des sympathies du prince pour le mouvement de rénovation littéraire qui se prononçait alors. Suivons-en un peu, je ne dirai pas les *développements* (car ce mot dénoterait l'influence d'un principe d'organisation ou de coordination qui a toujours fait défaut), mais les *accroissements* successifs [1].

En 1531, quatre chaires : langue hébraïque, langue grecque, mathématiques, philosophie.
En 1534, création d'une cinquième chaire d'éloquence et de littérature latines.
En 1542, création d'une sixième chaire de médecine.
En 1587, création d'une septième chaire de langue arabe.
En 1595, création d'une huitième chaire d'anatomie, de botanique et de pharmacie.
En 1612, création d'une neuvième chaire de droit ecclésiastique.
En 1692, création d'une dixième chaire de langue syriaque.

En 1758, 1769, 1772, 1773, 1776 et 1786, le cadre de l'enseignement subit diverses modifications (démembrements ou additions), de manière qu'à la veille de la Révolution, le Collége de France comptait 19 chaires ainsi dénommées :

[1] Voyez l'*Histoire de l'instruction publique en Europe*, par M VALLET DE VIRIVILLE, p. 249 et suiv.

1° Hébreu, 2° grec, 3° arabe, 4° syriaque, 5° turc et persan, 6° éloquence latine, 7° poésie latine, 8° littérature française, 9° géométrie, 10° mathématiques, 11° astronomie, 12° physique expérimentale, 13° histoire naturelle, 14° chimie, 15° anatomie, 16° médecine pratique, 17° droit canon, 18° droit de la nature et des gens, 19° histoire et morale.

De 1815 à 1830 furent créées une chaire de langue et de littérature sanscrites et une de langues et de littératures chinoises et mandchoues : total 21 chaires.

A la fin de la période qui s'étend de 1830 à 1848, le nombre des chaires était porté à 27 par la création successive des chaires d'archéologie, d'économie politique, de législations comparées, de langues et de littératures slaves, de langues et de littératures méridionales, de langues et de littératures d'origine germanique, d'embryogénie comparée. A chacune de ces créations correspond un nom propre bien connu qui l'explique.

Actuellement, le nombre des chaires est de 30, et au lieu de suivre l'ordre officiel de l'affiche ou de l'almanach, nous les classerons, pour plus de clarté, ainsi qu'il suit :

Ire Catégorie. — 8 Chaires. *Langues, littératures et antiquités égyptiennes, sémitiques, asiatiques, slaves.*	1° Philologie et archéologie égyptiennes, 2° langues hébraïque, chaldaïque et syriaque, 3° langue arabe, 4° langue persane, 5° langue turque, 6° langues et littératures chinoises et mandchoues, 7° langue et littérature sanscrites, 8° langues et littératures slaves.
IIe Catégorie. — 5 Chaires. *Langues, littératures, antiquités et philosophie grecques et latines.*	1° Langue et littérature grecques, 2° éloquence latine, 3° poésie latine, 4° épigraphie et antiquités romaines, 5° philosophie grecque et latine.

IIIe Catégorie. — 3 Chaires. *Langues et littératures françaises, langues et littératures étrangères de l'Europe moderne.*	1° Langue et littérature françaises du moyen âge, 2° langue et littérature françaises modernes, 3° langues et littératures étrangères de l'Europe moderne.
IVe Catégorie. — 6 Chaires. *Sciences mathématiques et physiques.*	1° Mathématiques, 3° astronomie, 3° physique générale et mathématique, 4° physique générale et expérimentale, 5° chimie. 6° chimie organique.
Ve Catégorie. — 4 Chaires. *Sciences naturelles.*	1° Histoire naturelle des corps inorganiques, 2° histoire naturelle des corps organisés, 3° embryogénie comparée, 4° médecine.
VIe Catégorie. — 4 Chaires. *Sciences morales et politiques.*	1° Droit de la nature et des gens, 2° histoire des législations comparées, 3° économie politique, 4° histoire et morale.

Pas de difficulté à l'égard du premier groupe, qui semblerait seulement attirer à lui, si jamais notre haut enseignement reçoit une coordination régulière, les autres cours de langues orientales faits à la Bibliothèque impériale [1]. Le groupe des égyptologues, des sinologues, des hommes voués à l'étude des anciennes civilisations aryennes et sémitiques, forme dans le monde savant un groupe des plus naturels, ressortissant de notre Acadé-

[1] L'École impériale des langues orientales vivantes, annexée à la Bibliothèque impériale, comprend aujourd'hui : 1° une chaire d'arabe littéral, qui n'est point une langue vivante et qui a sa pareille au Collége de France; 2° une chaire d'arabe vulgaire; 3° une de persan; 4° une de turc (ces deux dernières existent aussi au Collége de France); 5° une d'arménien, 6° une de grec moderne et de paléographie grecque, 7° une d'hindoustani, 8° une de chinois moderne, 9° une de malais et de javanais, 10° une de japonais. Ne mettrait-on pas plus d'ordre dans ces fondations disjointes, en y substituant un collége unique des langues, des littératures et des antiquités orientales?

mie des Inscriptions et Belles-Lettres, telle que le mouvement des esprits dans le dernier siècle et dans le siècle actuel l'a constituée. Personne ne reprochera au gouvernement d'encourager, par un établissement spécial de haut enseignement, ces études difficiles, que peu de personnes abordent, et qu'en général on n'aborde guère qu'en vue de se consacrer soi-même à la profession de savant.

Que si nous passons à la deuxième catégorie, nous nous demanderons ce que signifient au Collége de France des cours d'éloquence latine, de poésie latine, de philosophie grecque et latine, et en quoi ils peuvent différer des cours établis sous les mêmes rubriques à la Faculté des lettres. Les uns passent-ils pour être plus forts que les autres, faits par des hommes plus forts ou s'adressant à un auditoire plus spécial? En aucune sorte; et il est clair que des cours d'éloquence latine, de poésie latine s'adressent à des amateurs, non à des savants ou à des érudits de profession, ou qui aspirent à le devenir, ainsi que cela a été dit des cours de la première catégorie. Au contraire, un cours d'épigraphie et d'antiquités romaines est des mieux placés au collége de France, puisqu'il tend à former des philologues, des antiquaires de profession, et il serait déplacé à la Faculté des lettres, où l'antiquité classique ne doit être étudiée que dans les aspects généraux, qui intéressent tous les esprits cultivés. On a donc bien fait, quand on a créé, dans ces derniers temps, pour un homme aussi versé dans l'épigraphie romaine que M. Léon Renier, un cours d'épigraphie romaine : mais, par la même raison, si Letronne revenait au monde, il faudrait fonder pour lui une chaire d'épigraphie grecque; et, toute

abstraction faite des personnes, il y a un défaut choquant de symétrie, à ce que l'une des chaires figure sur le cadre, et non pas l'autre.

Des remarques du même genre s'appliquent aux chaires de la troisième catégorie. Une chaire sur les origines de notre langue et de notre littérature figure à merveille au Collége de France, en tant qu'elle a pour objet des recherches d'érudition, du ressort de l'Académie des inscriptions et belles-lettres, et qui doivent être représentées dans le haut enseignement comme à l'Institut. Quant aux chaires de langue et de littérature françaises modernes, de langues et de littératures étrangères de l'Europe moderne, elles font double emploi avec les chaires de mêmes dénominations à la Faculté des lettres. S'il fallait indiquer une Académie dont elles ressortissent, on ne pourrait qu'indiquer l'Académie française : mais, ce n'est pas en suivant assidûment des cours, même avec beaucoup d'intelligence, qu'on se prépare à entrer à l'Académie française, de même qu'on se prépare à arriver à l'Académie des inscriptions, en suivant avec beaucoup d'application des cours de chinois ou de sanscrit.

Si l'on supprimait les doubles emplois avec la Faculté des lettres et l'École de la Bibliothèque impériale, les chaires appartenant aux première, deuxième et troisième catégories de notre tableau, jointes aux chaires conservées à la Bibliothèque impériale, composeraient la *première section* du Collége de France, celle qui ressortirait de l'Académie des inscriptions et belles lettres, et qui de fait la recruterait de ses élèves et lui emprunterait ses plus éminents professeurs. Alors son cadre pourrait, s'il y avait lieu, s'étendre, s'enrichir par un

développement régulier, en conformité des progrès accomplis dans la haute érudition plutôt qu'en vue des personnes. Et pour parer à cet inconvénient des créations de chaires en vue d'une spécialité trop personnelle, il conviendrait que les divers titres des chaires conservassent assez de généralité pour permettre à des savants de spécialités diverses de s'y succéder, sans obliger de créer de nouvelles chaires ou de changer les dénominations des chaires déjà créées.

Les quatrième et cinquième catégories de notre tableau comprennent des chaires de haut enseignement, qui relèvent de l'Académie des sciences, de la même manière que les précédentes relèvent ou doivent être censées relever de l'Académie qui est chez nous l'aréopage de la haute érudition, et que nous nommons l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres, parce qu'ainsi l'ont voulu les courtisans du grand roi qui l'a fondée. Parlons d'abord des chaires de la quatrième catégorie. Malgré les titres très-généraux qu'elles portent, elles ne font point double emploi avec les chaires de mêmes dénominations à la Faculté des sciences : car la Faculté des sciences est instituée, non pour former des savants, mais pour conduire régulièrement au grade de licencié par un enseignement qui porte sur l'ensemble de la science, en en approfondissant chaque partie, non autant qu'elle pourrait l'être, mais juste autant qu'elle doit l'être pour la saine intelligence du tout. A côté de cet enseignement vraiment universitaire, il est bon qu'il y en ait un autre qu'on peut justement qualifier d'académique, enseignement donné à quelques travailleurs d'élite par des savants de premier ordre, qui viennent exposer avec amour la partie souvent très-spéciale à laquelle ils ont

consacré leurs travaux et où ils se sont acquis le renom d'inventeurs. Par exemple, dans la chaire de physique expérimentale du Collége de France, Ampère faisait connaître sa théorie de l'électro-magnétisme; Savart donnait ses expériences d'acoustique; leur successeur, M. Regnault, expose les moyens d'expérimentation si délicats qui lui ont servi à perfectionner la théorie de la chaleur et des gaz. Aucun de ces cours ne ressemble à un cours complet de physique, tel qu'il se fait et doit se faire à la Faculté des sciences. L'utilité de pareils cours fragmentaires et d'une originalité en quelque sorte personnelle, ne se fait pas moins sentir pour les sciences mathématiques, et lorsqu'il s'agit d'initier, par l'exemple et les encouragements des plus habiles maîtres, à l'art d'inventer, autant qu'une telle initiation est possible. Assurément six chaires, pour un tel but et pour le vaste système des sciences mathématiques, physiques et chimiques, ne sont pas de trop : il y aurait bien plus de motifs de se plaindre du trop peu.

Tout à l'heure nous trouvions des chaires qui pouvaient être renvoyées à la Faculté des lettres, ou plutôt supprimées comme faisant double emploi avec celles de la Faculté des lettres : ici c'est le contraire et nous opinerions plutôt pour que l'on renvoyât au Collége de France quelques chaires instituées dans la Faculté des sciences. Par exemple, on a institué à la Sorbonne, pour M. Chasles, une chaire dite de *géométrie supérieure*, et où ce savant recommandable expose des théories, des méthodes qui lui font le plus grand honneur, mais qui ne se lient pas d'une manière assez nécessaire au système général des mathématiques pour faire partie intégrante et perpétuelle d'un système classique d'enseigne-

ment, tel que celui de la Faculté des sciences. Il serait au contraire fort bon que M. Chasles communiquât le résultat de ses recherches à un auditoire du Collége de France, sauf à avoir pour successeur dans sa chaire un autre Gauss, qui y traiterait de la théorie des nombres, et ainsi de suite. Il y a encore à la Sorbonne une chaire *de calcul des probabilités et de physique mathématique*, dont la dénomination seule, par la bizarre association qu'elle exprime, dénote qu'il s'agit d'un enseignement laissé à peu près à la discrétion du professeur, et par conséquent d'un enseignement du Collége de France, plutôt que d'un enseignement de Faculté.

Nous trouvons dans notre cinquième catégorie trois chaires de sciences naturelles et une de médecine. Que signifie cette chaire de médecine isolée et comme perdue au Collége de France, en face des vingt-six chaires de la Faculté de médecine? Elle ne fait que témoigner d'une tradition surannée. Quant aux trois chaires de sciences naturelles, elles font double emploi, ou avec celles de la Faculté des sciences, si elles restent consacrées aux généralités, ou avec celles du Muséum d'histoire naturelle, si les professeurs qui les remplissent jugent à propos de leur imprimer un cachet de spécialité. Qui empêcherait de considérer les professeurs du Muséum d'histoire naturelle comme composant, en tant que professeurs, la section du Collége de France ou du haut enseignement académique pour les sciences naturelles, ce qui n'empêcherait pas leur autonomie et leur solidarité propres, en tant qu'administrateurs du jardin, des bâtiments et des collections? L'unité de direction dans le haut enseignement, si favorable à une organisation régulière, à la suppression des abus et des doubles em-

plois, n'exige pas que tous les cours se fassent dans les mêmes bâtiments. Pourquoi n'a t-on pas placé le cours d'embryogénie comparée au Muséum où se trouvent déja les cours de physiologie comparée et d'anatomie comparée? Pourquoi maintient-on au Muséum des cours de physique et de chimie qui font, quoi qu'on en dise, double emploi avec tant d'autres cours de physique et de chimie, sinon parce qu'on a perdu de vue le lien d'unité du haut enseignement, pour s'attacher trop exclusivement à des signes matériels d'unité, résultant de la communauté des bâtiments et des locaux?

Viennent enfin les quatre chaires comprises dans notre sixième catégorie, et qui devraient relever de l'Académie des sciences morales et politiques, comme les précédentes relèvent de l'Académie des Inscriptions ou de l'Académie des sciences. On nous accordera, je crois, volontiers, que la chaire d'histoire et de morale (avec son étourdissante généralité) pourrait être supprimée sans que cela nuisît aux progrès de l'esprit humain, quand l'histoire et la morale sont déjà convenablement représentées à la Faculté des lettres. Un cours de droit de la nature et des gens, un cours d'histoire des législations comparées, appartiennent déjà ou devraient appartenir à la Faculté de droit de Paris, comme cours de doctorat. Mettons cependant qu'il y ait des inconvénients pour la police et l'administration intérieure à admettre, dans les amphithéâtres de la Faculté, un public de savants et de curieux, ou à réserver exclusivement à de jeunes légistes un enseignement qui a de l'attrait pour les gens du monde et qui concourt au mouvement scientifique : ce sera une raison pour maintenir au Collége de France une section qui corresponde

au domaine de l'Académie des sciences morales et politiques. Il faut remarquer aussi que l'économie politique ne s'enseigne nulle part ailleurs sous ce nom, quoiqu'il y ait au Conservatoire des arts et métiers deux cours institués sous les dénominations plus précises de cours de législation industrielle, et de cours d'administration et de statistique industrielles. Mais l'enseignement du Conservatoire n'est pas le haut enseignement; il s'adresse ou il est censé s'adresser à un auditoire spécial; et il paraîtrait regrettable que la chaire d'économie politique disparût des cadres du haut enseignement.

Si nos Facultés de théologie étaient destinées à disparaître en tant qu'établissements universitaires, les cours de sciences ecclésiastiques que le gouvernement pourrait maintenir, même dans cette hypothèse, auraient droit d'être considérés comme moralement, sinon comme matériellement annexés au haut enseignement parisien, c'est-à-dire au Collége de France. Il faut cependant remarquer que cela même pourrait présenter des dissonances assez difficiles à sauver, et qu'il y aurait bien quelques inconvénients à ce qu'un hébraïsant revêtu de la robe du prêtre, se rencontrât face à face, dans une réunion de collègues, avec un hébraïsant comme Volney.

Quand une organisation logique et régulière de ce haut enseignement, conçu dans l'intérêt permanent des études mêmes, et non subordonnée à des intérêts accidentels ou personnels, aurait fait disparaître les superfétations, les doubles emplois, les abus de cumul, chacun comprendrait la nécessité de doter les chaires du haut enseignement d'une manière digne de la France

et digne des hommes éminents qui l'honorent. On aurait honte de rétribuer (comme on le faisait naguère) un professeur du Collége de France moins bien qu'un professeur de lycée. Il faudrait même que son traitement ne fût pas de beaucoup inférieur à celui d'un professeur des Facultés de Paris (casuel et fixe compris) : car, autrement, l'académicien peu aisé voudrait continuer de joindre le traitement de la Faculté au traitement du Collége de France, ou tout au moins demanderait de quitter le Collége de France pour la Faculté, le titre essentiellement scientifique et académique pour le titre essentiellement universitaire, au préjudice des droits et de l'avancement légitime des membres du corps enseignant, qui doit reconnaître et respecter la supériorité des corps savants, mais non subir leur domination.

Nous sortirions de notre cadre et nous nous exposerions à parler de choses que nous connaissons trop peu, si nous traitions des écoles du gouvernement qui ont pour objet spécial de former, ici des ingénieurs des mines, là des ingénieurs des ponts et chaussées, des militaires, des marins, etc. Dans celles de ces écoles qui sont situées à Paris (par exemple à l'École des chartres, à l'École des mines, à l'École des ponts et chaussées), se font plusieurs cours d'un intérêt général et dont l'autorité ouvre libéralement l'accès au public. Il n'en faudrait pas conclure que ces cours font double emploi avec les cours de même dénomination compris dans les cadres du haut enseignement. D'abord ils peuvent avoir (quoique roulant toujours sur la théorie) une direction plus pratique et plus spécialement appropriée aux besoins de leur auditoire officiel : ensuite il se peut que les seules convenances de la discipline et de la distribution du

temps et du travail à l'intérieur de l'école exigent que les élèves trouvent sur place l'enseignement dont ils ont besoin.

Quant à la grande institution de l'École polytechnique, par laquelle passent tous les futurs ingénieurs militaires et civils, et au sortir de laquelle ils sont classés dans les écoles destinées spécialement à leur apprendre leur métier, elle doit à tous égards être considérée comme une institution d'instruction publique, qui réagit sur les autres parties du système, qui exerce sur la vocation des jeunes gens et sur le corps même de la société une influence appréciable, et qui pour toutes ces raisons appartient à notre sujet.

Ouverte en 1795 sous le nom d'*École centrale des travaux publics*, et bientôt après recevant de la Convention elle-même le nom qu'elle a toujours porté depuis, l'École polytechnique imprima tout d'abord à la jeunesse française un mouvement des plus remarquables. Les listes de ses premières promotions contiennent les noms de presque toute cette génération de savants illustres (aujourd'hui descendus dans la tombe), qui, dès les premières années du dix-neuvième siècle, sous les auspices de Lagrange, de Laplace, de Monge, débutaient d'une manière si brillante, et qui ont tenu à leur tour le sceptre scientifique pendant un demi-siècle. C'était un de ces mouvements de réaction qui se rattachent à l'une des lois les plus générales de la nature. Elle semble vouloir se dédommager, par un surcroît momentané de production, des temps d'arrêt que l'inclémence des saisons ou des perturbations extraordinaires ont mis à sa fécondité habituelle. D'ailleurs l'École polytechnique offrait dans ces premiers temps l'exemple d'une liberté

de régime qui ne pouvait, qui ne devait pas durer. Les élèves recevaient une solde et se logeaient à leur gré. Une pareille liberté, trop favorable à la paresse du grand nombre, se prêtait mieux à la netteté des vocations parmi les sujets d'élite. Il était plus facile de devenir géomètre, physicien, chimiste, que sous le régime du casernement, ainsi que d'un règlement d'études minutieusement détaillé et strictement uniforme. Poisson employait à faire du calcul intégral le temps qu'il aurait infructueusement employé à faire des épures.

Cependant, les résultats moyens et non les exceptions brillantes sont ce qui intéresse effectivement les services publics. En conséquence, la loi du 15 décembre 1799, rendue presque aussitôt après la révolution du 18 brumaire, et lorsque Monge était dans sa plus grande faveur auprès de l'ancien général de l'armée d'Égypte, réorganisa l'École polytechnique, en la maintenant dans les attributions du ministre de l'intérieur, institua un conseil d'instruction et d'administration, un conseil de perfectionnement qui subsistent encore, et annonça formellement le double but de la fondation de cette grande école, celui de répandre la connaissance des sciences mathématiques, physiques, chimiques et des arts graphiques, et celui de former des élèves pour les écoles d'application qui devaient préparer aux principaux services publics.

L'un et l'autre but ont été atteints. Les géomètres tels que Newton, Euler et Lagrange, n'ont pas été plus nombreux que par le passé, car la nature se réserve le secret de l'apparition de ces merveilleux phénomènes : mais les géomètres de second et de troisième ordre ont eu plus d'occasions de se produire, et une dose assez

forte de connaissances mathématiques s'est infiltrée dans l'instruction générale, pour influer sur le courant des idées et sur l'esprit national. A dire toute la vérité, les effets les plus apparents de cette influence n'ont pas été précisément de nature à détruire les préventions que tant de gens ont volontiers contre ce qu'ils ignorent. La plupart des fameuses utopies de notre âge ont compté parmi leurs principaux adeptes des hommes d'esprit chez qui la nourriture polytechnicienne n'avait pas réprimé les écarts de l'imagination, traduits en contrefaçon des formules algébriques ou des formules religieuses.

Jamais les écoles spéciales pour le recrutement des services du génie militaire et civil n'auraient pu agir collectivement sur l'esprit de la jeunesse et sur les dispositions du public, comme l'a fait la grande école qui leur sert de vestibule commun, et dont l'ordonnance est plus imposante que celle de chacune des pièces auxquelles elle donne accès. De nos jours encore, ce qui fait tant rechercher l'École polytechnique, ce sont les quelques places d'ingénieurs des ponts et chaussées et des mines, dévolues aux élèves qui forment la tête de leur promotion. On ne se donnerait pas tant de peine et l'on ne ferait pas tant d'avances pour devenir un officier d'artillerie plutôt que de cavalerie ; mais on voit le beau rôle que le siècle a fait aux ingénieurs et chacun espère, pour soi ou pour son fils, d'être du petit nombre des élus. D'un autre côté, l'administration de la guerre, qui gouverne aujourd'hui l'École polytechnique et qui emploie les quatre cinquièmes des jeunes gens qui en sortent, n'est pas très-flattée (cela se conçoit) que l'on entre dans une école principalement militaire avec le désir de n'être pas forcé, par l'infériorité de son

numéro de sortie, à embrasser l'état militaire. L'École polytechnique aurait déjà péri par là, si les événements de sa vie déjà longue n'avaient valu la popularité à son nom et à son uniforme. Que cette popularité cesse à la suite d'un certain progrès du nivellement démocratique, et l'œuvre de Monge aura fait son temps : l'École préparatoire aux armes savantes deviendra une fraction ou une annexe de l'École militaire ; les écoles du génie civil fonctionneront de leur côté, avec ou sans vestibule commun ; et le tout ensemble n'exercera pas sur l'opinion publique l'influence que l'École polytechnique a exercée. Il n'y aura plus de *Faculté polytechnicienne*.

L'enseignement de l'École polytechnique a subi avec le temps de graves modifications. A l'époque où elle a été fondée, comme dans tout le cours du siècle précédent, les géomètres régnaient dans les Académies. Malgré les brillantes découvertes de Lavoisier et de ses émules ou de ses disciples, la suprématie des hautes mathématiques dans le domaine de la science subsistait toujours ; et Laplace a été chez nous la dernière personnification de ce génie mathématique, dominant, dirigeant, gouvernant les progrès de la philosophie naturelle. L'École polytechnique a donc été dans l'origine et est restée longtemps une école consacrée aux hautes mathématiques, aux conceptions théoriques et abstraites. Plus tard, on s'est aperçu que les sciences physico-chimiques, dont le rôle et l'importance sociale grandissaient, pourraient bien être aussi utiles à un futur ingénieur, que des théorèmes de calcul intégral qu'on applique si peu, ou que des théorèmes de mécanique rationnelle qui (dans leur forme abstraite et générale, et indépendamment des applications astro-

nomiques qui ne sont point le fait de l'ingénieur), semblent n'être eux-mêmes qu'un amusement de l'esprit humain, un jeu d'analyse mathématique. Plus tard encore, on a conçu l'idée de réformer l'enseignement mathématique, à l'École polytechnique comme dans les établissements universitaires, en lui donnant un caractère plus pratique et en sacrifiant les spéculations jugées superflues. C'était aller contre l'idée même qui a présidé à la fondation de l'École polytechnique et détruire, sinon l'établissement dans son existence matérielle, du moins l'esprit et l'essence de l'institution.

Ce que les mathématiques ont de réellement applicable, dans l'ordre des choses humaines et terrestres, se réduit à si peu de chose qu'on en est effrayé. Avec la connaissance des quatre règles on peut être le plus habile banquier du monde, et encore éluderait-on le plus souvent la division proprement dite. Rien de plus simple et de plus palpable que les notions de géométrie sur lesquelles sont fondés l'arpentage, la levée des plans, la plupart des opérations usuelles. Les Chinois qui, s'il faut en croire leurs livres canoniques, ont débuté dans la civilisation par des travaux d'ingénieurs, et dont l'industrie s'est tant développée, n'ont jamais eu l'idée de la démonstration mathématique ; et les constructeurs des cathédrales du moyen âge connaissaient les procédés, mais nullement la théorie de la géométrie descriptive. Si l'on retranchait de l'enseignement mathématique de nos colléges tout ce qui ne sert qu'à dresser, élever et fortifier l'esprit, et qu'on y introduisît quelques notions de calcul infinitésimal, on aurait tout ce qui suffit, *à la rigueur*, pour les besoins du métier d'in-

génieur, et ce qui suffit à plus forte raison pour faire une reconnaissance d'état-major ou pour commander une batterie d'artillerie. Les fondateurs de l'École polytechnique ont trouvé que cela ne suffisait pas pour imprégner de l'esprit mathématique une jeunesse choisie, en quoi ils avaient parfaitement raison.

On aura beau viser, dans les cours faits à l'École polytechnique et qui ne peuvent avoir pour objet, comme ceux des écoles spéciales, telle application déterminée, à se rapprocher des applications : on n'y arrivera jamais jusqu'à la pratique effective, et l'on aura sacrifié en pure perte ce qui fait le mérite de l'enseignement vraiment mathématique, la pureté, la rigueur et l'élégance ou la perfection de la forme.

Nous terminerons ce chapitre en disant quelques mots d'une institution qui était destinée, dans la pensée des hommes politiques de 1848, à faire le pendant de l'École polytechnique, et qu'ils appelaient l'*École d'administration*. Le projet a avorté, mais il s'offre si naturellement à l'esprit démocratique, dans un pays comme le nôtre où l'administration proprement dite a jeté de si profondes racines, qu'il n'y aurait rien d'étonnant à ce qu'on le reprît tôt ou tard. Il faudrait passer par une sorte de concours et par une école publique pour être sous-préfet comme pour être ingénieur, que la force du gouvernement n'en serait pas très-amoindrie; et il y aurait encore assez de choix parmi les sous-préfets, pour trouver le préfet dont le caractère répondrait aux vues du gouvernement. Ce n'est pas que nous nous chargions de préconiser un tel système ni d'en exagérer les avantages; mais, enfin, il n'a rien d'absurde en principe ni d'impraticable dans l'exécution. Si les sciences

que l'on appelle morales, politiques, sociales, économiques, peuvent être quelque part professées dans un but d'intérêt général, avec autant de sobriété et de sagesse que ces matières l'exigent, de manière à influer heureusement sur la direction des esprits et l'emploi des forces sociales, c'est assurément dans une école où l'on veut former des administrateurs.

L'organisation de l'École d'administration fut la grande affaire du ministère de l'instruction publique dans les premiers temps qui suivirent la révolution de février 1848. Une commission dite *des hautes études*, n'eut guère d'autre occupation sérieuse. Son travail était fort avancé lorsque parut, à la grande surprise des membres qui la composaient, un décret du gouvernement provisoire, en date du 7 avril 1848, qui rattachait l'École d'administration au Collége de France, créait onze chaires nouvelles dans cet établissement et en supprimait d'autres. Le lendemain, un autre arrêté du gouvernement provisoire nommait à trois des nouvelles chaires trois membres du gouvernement provisoire, MM. de Lamartine, Marrast et Ledru-Rollin. Dès lors, il devenait clair que l'institution ne survivrait pas aux circonstances du moment.

CHAPITRE XIII.

DU RECRUTEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.

De tout temps l'idée d'un concours pour des chaires publiques s'est présentée à l'esprit, et les Universités du moyen âge nous offrent partout le système du concours, mis en regard du système de l'élection par le corps des professeurs, avec la ratification de l'autorité ecclésiastique, ou de l'autorité municipale, ou de l'autorité du prince. Et cependant, si démocratique que paraisse le principe du concours, la Convention s'était bien gardée de l'introduire dans les écoles dont elle décrétait l'organisation (écoles centrales, écoles de santé, etc.); et la loi du 1er mai 1802 le rejetait également, en statuant que dans les écoles spéciales (écoles de droit, de médecine et autres, dénommées dans la loi), il serait pourvu aux chaires par le premier Consul, qui choisirait entre trois candidats présentés, le premier par la classe compétente de l'Institut, le second par les inspecteurs généraux des études, et le troisième par les professeurs de l'école où il y aurait vacance. Au contraire, deux ans plus tard et lorsque déjà la tradition reprenait le dessus, la loi sur les écoles de droit, à la date du 13 mars 1804, disposait que les chaires de droit seraient données à la suite d'un concours public, où les professeurs figureraient comme juges et que présideraient les inspecteurs généraux.

Le décret organique de 1808 annonçait que toutes les chaires de Facultés seraient données au concours; même pour les Facultés de théologie, un concours dont la Faculté était juge, devait s'ouvrir entre les trois candidats désignés par l'évêque diocésain. Il est curieux de voir le pouvoir impérial proclamer ainsi le principe du concours, dont la Convention ne s'était pas souciée.

L'ordonnance du 17 février 1815 change tout cela : elle dispose que le Conseil royal de l'instruction publique nomme à vie les professeurs des Facultés, en choisissant entre quatre candidats, dont deux lui sont présentés par la Faculté et deux par le Conseil de l'Université provinciale. C'est une autre singularité que de voir le gouvernement royal revenir en cette matière au système de la Convention.

A la suite des événements de 1815, l'autorité scolaire ne considérait comme précisément abrogés, ni le décret organique de 1808, ni l'ordonnance du 17 février : sur le point qui nous occupe, après quelques tergiversations, on aboutit à un compromis. Le concours fut maintenu pour les Facultés de droit et de médecine, et le système de l'ordonnance de 1815 prévalut à l'égard des Facultés des sciences et des lettres, avec cette légère modification, qu'il fut convenu que les deux noms portés sur la liste de présentation du conseil académique, pourraient être les mêmes que ceux portés sur la liste de présentation de la Faculté.

Comme nous l'avons déjà dit, il y eut en 1852 une réaction contre l'institution du concours, et en général contre tout ce qui gênait l'omnipotence ministérielle. Les Facultés de droit, de médecine furent mises alors au même régime que les Facultés des sciences et des

lettres, quant à la manière de pourvoir aux vacances des chaires ; et même il fut bien spécifié que, pour les unes comme pour les autres, le choix du gouvernement pourrait se fixer sur un docteur qui ne serait pas compris sur les listes de présentation.

Cette précaution pouvait sembler surabondante. L'expérience a bien montré que les listes de présentation ne sauraient être, en province du moins, qu'une pure formalité. L'usage s'est vite établi qu'en cas de vacance d'une chaire, le ministre envoyât, pour la remplir provisoirement, à titre de *chargé de cours*, celui qu'il destine à l'occuper définitivement. Ce provisoire dure deux ou trois ans, ce qu'il faut pour que les professeurs de la Faculté ne puissent honnêtement se défendre d'inscrire en première ligne, sur leur liste de présentation, celui dont il ne s'agit plus que de régulariser la position, et qu'on est déjà habitué à considérer comme leur collègue. Le Conseil académique, dont le rôle n'est pas de contrecarrer l'autorité dans ses choix, et qui d'ailleurs serait fort empêché d'apprécier les titres d'autres candidats qui lui sont inconnus (dans des matières qui lui sont peu connues), suit l'exemple de la Faculté. On fait, par des affiches posées au dernier moment, un simulacre d'appel à une concurrence fictive, auquel les vrais concurrents, s'il y en a, ne répondent pas, sachant bien que la question est résolue ailleurs : mais un ou deux jeunes docteurs demandent qu'on veuille bien inscrire leurs noms en seconde ligne, à titre de recommandation telle quelle aux yeux de l'autorité, pour un avancement futur. On le voit, rien de tout cela n'est sérieux et il ne faut pas trop le regretter : car, les Facultés de province et les conseils académiques sont moins bien placés pour

faire de bons choix, que ne l'est le ministre, et surtout qu'il ne l'était quand il lui fallait prendre l'avis d'hommes éminents et très-autorisés, sur qui pesait la responsabilité morale du choix.

Alors qu'elle se trouve réduite à l'état de formalité vaine et même, il faut le dire, un peu dérisoire, la condition légale des listes de présentation est encore une gêne pour l'autorité, dans des cas où il serait utile qu'elle eût toute sa liberté d'action. Ainsi, il serait souvent utile de transférer un professeur d'une Faculté à une autre dont l'importance est plus grande, ou dans laquelle on voudrait, pour de bonnes raisons, lui confier les fonctions du décanat : mais il ne pourra pas accepter cet avancement, s'il lui faut d'abord échanger son titre contre des fonctions précaires et provisoires, et si on le réduit à demander les suffrages de ceux qui prétendent eux-mêmes au décanat qu'on lui destine.

Entrons maintenant dans les considérations spéciales, propres à chaque ordre de Facultés.

§ 1er. *Facultés de droit.*

De tout temps il y a eu désaccord entre la loquacité du barreau et la précision de la doctrine, entre le scepticisme auquel l'avocat est conduit par une longue pratique du pour et du contre, et le dogmatisme magistral. Il s'agit pour le professeur de suivre avec fermeté la déduction et la combinaison des principes; il traite des *espèces* et non pas des *affaires;* tandis que l'habileté de l'avocat, outre le talent de la parole, consiste en grande partie à donner à une affaire la physionomie de telle espèce, ou la tournure juridique la mieux appropriée au besoin de sa cause. Aussi, beaucoup de bons esprits

souhaiteraient-ils que la plaidoierie fût absolument interdite aux professeurs de droit, dont elle doit à la longue affaiblir les convictions doctrinales, sans parler de l'inconvénient d'exposer de jeunes légistes, qui devraient jurer sur la parole du maître, à voir ce maître perdre un procès mauvais ou douteux.

De son côté, le juge ordinaire (car je ne parle pas du juge de cassation, qui applique une sorte d'algèbre légale) ne perd point de vue qu'il a surtout à juger une affaire, et cherche la tournure juridique qu'il convient de lui donner, l'espèce abstraite à laquelle il convient de la confronter, pour motiver le jugement le plus conforme à l'équité et au bon ordre.

De plus, au temps où nous vivons, chacun sait que les *questions de droit*, comme on les appelle, deviennent des raretés, et que, quand elles se présentent, on les plaide surtout à coup d'arrêts. On ose à peine, dans une plaidoierie, remonter au droit romain, citer des textes latins; et les arrêtistes modernes ont remplacé Papinien et Cujas, pour ne pas dire Pothier et Merlin. Dans une telle situation, qui ne fera que se prononcer davantage, il n'y a plus d'analogie entre les habitudes du jurisconsulte praticien et celles de l'école. Vainement arguerait-on, pour récompenser par une chaire de droit des services politiques ou autres, de ce que l'homme à qui va cette récompense est un avocat célèbre ou un magistrat distingué : cela n'établirait nullement son aptitude à la chaire. Il faut s'être consacré spécialement et de bonne heure à l'enseignement du droit : à défaut d'une école *ad hoc*, il faut une sorte de pépinière ou de noviciat. Tel est le but de l'institution des *suppléants* ou des *agrégés*, institution d'ailleurs suffisamment justifiée par la

nécessité de prévenir toute interruption accidentelle dans le service des cours et des examens.

La loi de 1804 instituait donc des *suppléants* dans les écoles de droit; et comme rien n'est plus naturel que de s'en rapporter au concours pour le choix à faire entre les jeunes gens qui aspirent au poste de suppléant, le statut du 31 octobre 1809 réglait les formes du concours, aussi bien pour les places de suppléants que pour les chaires. Le concours devait avoir lieu devant la Faculté qu'il s'agissait de compléter, avec l'assistance d'autres juges empruntés à la magistrature. C'était, jusqu'à un certain point, combiner le recrutement par voie de concours et le recrutement par voie d'élection : mais ce n'était pas le moyen de neutraliser complétement les influences locales ou de coteries, et nos institutions comme nos mœurs nous poussent en tous sens vers l'unité et la centralisation. Je crois donc qu'il y a eu un perfectionnement véritable à centraliser peu à peu tous les concours à Paris, et à n'ouvrir qu'un même concours pour plusieurs chaires ou pour plusieurs suppléances. Seulement, on aurait dû en tirer cette conséquence, que l'épreuve établissait une aptitude générale, sans distinction de localités. Il était clair que le professeur titulaire ne pourrait, dans l'espoir d'obtenir une chaire de même ordre, mais plus importante, mieux rétribuée en raison de l'affluence des élèves, ou seulement plus à sa convenance, descendre de nouveau dans l'arène avec ses élèves de la veille. L'autorité se dessaisissait donc sans aucun avantage, d'un puissant moyen d'émulation et de bonne distribution des emplois. La Faculté de Paris, d'une importance si exceptionnelle, devenait inaccessible aux professeurs les plus renommés

de la province, aux Proudhon, aux Toullier ; et cependant l'Institut ne trône pas à la Faculté de droit de Paris comme à la Sorbonne; il ne faut pas précisément du génie ni le don d'invention pour devenir un jurisconsulte très-autorisé, et l'on fait de bons livres de droit en province tout comme à Paris. A plus forte raison aurait-il été de toute convenance que le titre de suppléant, gagné par le concours, emportât une aptitude générale, et que l'autorité pût employer les suppléants ici ou là, selon les besoins du service.

La suppression du concours pour les chaires, opérée en 1852, n'entraînait pas celle du concours pour les suppléances. Un décret du 28 décembre 1855 vint réorganiser ce dernier concours, en remplaçant la dénomination de *suppléant* par celle d'*agrégé*, mieux assortie à notre nomenclature universitaire. On eut raison de supprimer l'attache spéciale à une Faculté déterminée : on eut tort d'introduire dans le décret, d'abord une sub division en trois ordres d'agrégation, qui n'a jamais pu être appliquée, ensuite des dispositions comminatoires d'une exécution non moins impossible, en statuant que les fonctions de l'agrégé cesseraient de droit après dix ans. Que deviendrait, bon Dieu! cet agrégé qui aurait consacré sa jeunesse à l'enseignement public, dans l'espoir d'arriver à une chaire ou, au pis aller, de conserver sa modeste position, et qui aurait vu, pendant ces dix ans, ses compagnons d'études, par lui vaincus dans le concours, faire leur chemin au parquet ou au barreau? Il ne faudrait même pas qu'une fois sur six les chaires fussent données à d'autres qu'à des agrégés, pour ruiner dans l'esprit de la jeunesse le concours d'agrégation et pour la détourner de l'enseignement du droit.



Toute la question est donc de savoir si l'autorité se réservera le droit de promouvoir les agrégés aux chaires, d'après les renseignements qu'elle a sur leur mérite et leurs services, en demandant au besoin des *présentations*, c'est-à-dire un simple avis officiel, auquel l'ubiquité du service des agrégés enlève une grande partie de sa valeur, ou si les chaires seront l'objet d'un nouveau concours, auquel les étrangers comme les agrégés sont admis à prendre part.

Nous croyons que l'obligation d'un nouveau concours n'a rien que de parfaitement justifiable. On demande plus sur certains points, moins sur d'autres, à un jeune homme sortant des bancs, qu'à un homme déjà mûri par l'étude, par des travaux spéciaux ou par la pratique de l'enseignement. Il faut que l'agrégé justifie d'une aptitude suffisante à suppléer passagèrement tous les professeurs : tandis que l'on demandera surtout à un professeur de droit criminel d'être criminaliste, à un professeur de droit commercial d'avoir approfondi les matières de commerce. Une certaine précocité de talent fait souvent illusion, et l'homme mûr ne tient pas toujours ce qu'on avait espéré du jeune homme. Il convient donc que les conditions du concours ne soient pas les mêmes ou ne soient pas appliquées de la même manière, quand il s'agit du titre d'agrégé et quand il s'agit d'une chaire. Il faut tenir pendant un temps suffisant les talents en haleine, et deux épreuves à distance ne sont pas de trop pour un titre de cette valeur. Je conviens que la nécessité d'un concours pour les chaires écartera parfois des jurisconsultes connus par de bons ouvrages de doctrine et qui ne sont plus d'âge à descendre dans l'arène d'un concours : mais il y a des in-

convénients à tous les systèmes, et l'inconvénient d'énerver l'agrégation, sur laquelle est fondé le recrutement régulier de l'enseignement du droit, me paraît plus grave encore. Avoir fait de bons livres de droit n'est pas un indice suffisant de l'aptitude au professorat. D'ailleurs, le professeur n'a pas seulement des leçons à faire : les examens des candidats aux grades sont une partie essentielle de ses fonctions, et un livre ne témoigne nullement de l'art d'interroger. Voilà pourquoi l'on avait eu tort, à une certaine époque, d'introduire dans les concours, en faveur des candidats recommandables par leur âge ou par leurs ouvrages, la dispense de l'épreuve de l'argumentation, qui seule met en relief l'art d'interroger.

Nos Facultés de droit en province et même à Paris n'ont pas, ne doivent pas avoir un cachet d'indépendance et de personnalité assez marqué pour qu'il n'y ait pas lieu de centraliser à Paris le concours pour les chaires, si jamais on le rétablit, comme on y a déjà centralisé le concours d'agrégation. La conséquence logique serait l'ubiquité du titre pour chaque ordre de chaires; et pour les professeurs titulaires comme pour les agrégés, une faculté d'avancement que nous croyons favorable au bien du service.

§ 3. *Facultés de médecine.*

Tout autre est chez nous la situation des Facultés de médecine. Au nombre de trois seulement, elles se trouvent en outre placées dans des conditions si disparates, que les concours devant ces Facultés doivent rester des concours locaux; Montpellier, par exemple, n'a de raison

d'être qu'à condition de conserver son cachet local, que la centralisation des concours détruirait. Quant aux écoles médicales d'ordre inférieur, aujourd'hui connues sous le nom d'*Écoles préparatoires*, et dont le maintien est encore en question, on ne peut y confier l'enseignement qu'à des praticiens pris sur place; et à moins d'une révolution complète dans leur constitution financière, il ne saurait être question d'instituer un concours pour en assurer le recrutement.

La direction éminemment pratique, imprimée depuis un siècle à nos études médicales, fait aussi que, dans nos Facultés de médecine, pour les chaires les plus importantes, l'excellence dans la profession et la renommée qui vient à la suite, désignent naturellement le futur professeur. Un grand médecin, un grand chirurgien, célèbres dans leur pratique, attachés à ce titre aux hôpitaux, se trouveront tout indiqués pour une chaire de clinique médicale ou chirurgicale; le plus habile anatomiste sera probablement le meilleur démonstrateur d'anatomie. On n'en peut pas précisément dire autant pour les cours qu'on appelle théoriques, où il faudrait, autant que la chose est possible, enchaîner, systématiser, dogmatiser : mais peut-être y a-t-il lieu de craindre en pareille matière le trop grand talent du professeur, qui irait jusqu'à subjuguer et à passionner son jeune auditoire. Il est dans la nature de l'homme de s'élever sur les ailes de l'enthousiasme, quand il sent manquer sous ses pieds l'appui du sol scientifique.

On a senti de bonne heure l'utilité d'attacher aux Facultés de médecine, à titre d'agrégés, de jeunes docteurs chargés des suppléances accidentelles et d'une partie du travail des examens. Cette attache a eu dès

l'origine, et elle a encore une durée limitée, ce qui n'offre pas les mêmes inconvénients que pour les Facultés de droit : car, l'exercice temporaire des fonctions d'agrégé, bien loin de nuire au jeune docteur pour la fondation de sa clientèle, contribue à le mettre en réputation et en vogue, tant la doctrine et la pratique sont ici étroitement liées; et dès lors, le renouvellement périodique du corps des agrégés excite l'émulation, entretient le zèle, multiplie les occasions de mettre en relief tous les talents.

Le concours pour l'agrégation temporaire près des Facultés de médecine est un concours entre jeunes gens, qui ne garantit pas du tout l'autorité ou le renom de supériorité médicale dont doit être investi le professeur de médecine. Il ne serait donc pas raisonnable de décider que les professeurs de médecine ne seront pris que parmi les agrégés. Il faut un nouveau concours ou d'autres garanties qui en tiennent lieu. Le législateur de 1852 a supprimé le concours pour la médecine comme pour le droit, et nous sommes porté à croire qu'il a eu raison, en ce qui concerne la médecine. On admet difficilement qu'un praticien célèbre consente, dans la maturité du talent et dans l'éclat de la renommée, à entrer en lice avec des jeunes gens inconnus. Un corps comme les Facultés de médecine de Paris, de Montpellier, qui est appelé à former une liste de présentation, est évidemment le juge le plus compétent, dont le jugement enchaîne moralement, autant que la chose se peut et se doit, le choix de l'autorité scolaire. L'établissement d'un concours qui ne pourrait être que local et spécial, n'aurait guère d'autre effet que d'imposer à l'autorité scolaire, d'un manière absolue, le

choix de la Faculté, dont l'adjonction de quelques juges empruntés aux corps savants, et le contrôle d'un auditoire d'étudiants ne diminueraient pas en fait l'omnipotence.

Craindrait-on l'effet de cette *invidia pessima* dont parle un méchant proverbe, ou de l'esprit d'exclusion systématique à l'endroit des théories progressives? Mais, s'il s'agit de théories vraiment progressives, il ne s'écoulera pas une génération avant qu'elles n'aient surmonté tous les obstacles que voudraient leur opposer la routine et les préjugés d'école. Il n'est pas mal que l'autorité d'un corps et sa résistance aux changements trop hâtifs ou trop radicaux prémunissent la société contre les dangers de l'empirisme pur et des agitations factices de l'opinion.

Enfin, il y a un remède aux abus possibles, celui d'admettre dans une certaine mesure la liberté de l'enseignement médical. A cet égard encore, les conditions de l'enseignement de la médecine diffèrent beaucoup chez nous des conditions de l'enseignement du droit. Jamais il ne s'établira chez nous (en dehors de la préparation aux examens, qui n'est qu'une répétition, un abrégé des cours officiels) un enseignement libre des Pandectes ou du Code de procédure, faisant concurrence à l'enseignement officiel : c'est déjà beaucoup que d'obtenir des jeunes gens qu'ils fréquentent les cours officiels, sous la menace de l'appel et en vue de l'obtention des grades. Les cours publics de droit, que l'esprit de libre examen pourrait être tenté d'ouvrir, seraient des cours spéculatifs, des cours de philosophie politique, juridique, économique; ils perdraient le cachet professionnel, et on leur pourrait appliquer

tout ce que nous avons dit plus haut, au sujet des cours publics libres.

Au contraire, la nature des choses a établi à Paris, pour l'enseignement médical seulement, quelque chose qui rappelle l'institution des *Privatdocenten*, telle que l'ont établie en Allemagne les mœurs du pays, l'affluence des étudiants et le mode d'organisation des Universités allemandes. Il y a à Paris, à côté de l'enseignement médical officiel, un enseignement médical libre, qui n'en conserve pas moins le cachet professionnel. En effet, c'est justement parce que l'enseignement de la Faculté, en raison de la grande affluence d'élèves, n'a pas un caractère suffisamment pratique et professionnel, que des cours rétribués s'organisent, surtout pour les démonstrations anatomiques ou pour quelques-unes des spécialités si nombreuses de l'art de guérir. Si l'autorité scolaire soumet l'institution de pareils cours à la police de la Faculté, elle ne blesse en aucune façon le principe de la liberté d'enseignement, pas plus que le gouvernement ne blesse le principe de la liberté industrielle, lorsqu'il soumet à une police les professions de médecin et de pharmacien. Il serait singulier qu'on lui accordât le droit de réglementer une profession, en lui refusant celui de réglementer les moyens d'obtenir le titre professionnel. Celui qui ouvre un cours du genre de ceux que nous indiquons, n'a pas la prétention d'inventer, d'innover, de combattre les doctrines reçues : il ne se propose que de faciliter les moyens d'entrer dans le cadre hiérarchique de la science officielle.

Ce qui pourrait entamer le principe de la liberté d'enseignement et contrarier les idées que nous nous

faisons du progrès, ce serait de refuser à un novateur, à un inventeur de système, tout moyen de propager, par la voie de l'enseignement oral, ses idées, ses réformes, ses systèmes, ses formules, et de contredire au besoin l'enseignement officiel. Ou le réformateur triomphera, et alors les idées de l'opposition pénétreront dans l'enseignement officiel ; ou il ne ralliera à ses doctrines qu'une minorité opposante, et alors l'enseignement dont il est le chef, restera un enseignement doctrinal et spéculatif, faute des ressources pratiques dont l'enseignement officiel peut seul disposer. Il ne sera pas destiné à former des médecins, mais à répandre parmi les médecins déjà formés les idées du chef d'école ; ce sera un enseignement philosophique plutôt qu'un enseignement professionnel : dès lors on ne voit pas pourquoi le gouvernement prendrait à son encontre d'autres précautions que celles qu'il doit prendre lorsqu'il applique le principe de la liberté d'enseignement à toutes les branches de l'enseignement supérieur.

§ 3. *Facultés des sciences et des lettres.*

Si nos Facultés des sciences et des lettres avaient effectivement le caractère d'établissements scolaires, si elles étaient régulièrement fréquentées par des auditeurs inscrits, interrogés, qui fussent tenus à l'assiduité et dont le but fût d'obtenir des grades, on pourrait leur appliquer tout ce que nous avons dit des Facultés de droit, et les conditions de leur recrutement devraient être exactement les mêmes. Si ces Facultés attiraient plusieurs centaines d'étudiants assez épris des choses qu'on y enseigne, pour prendre sur leur modeste pécule de quoi payer les leçons d'un *Privatdocent* que son ta-

lent a mis en vogue, on y pourrait organiser, comme dans la Faculté de médecine de Paris, quelque chose d'analogue à l'institution des *Privatdocenten*, dans les Universités d'Allemagne. Enfin, si nous avions des Universités richement dotées, qui s'administrassent elles-mêmes, on pourrait s'en rapporter au sénat académique ou au sénat de la ville, pour attirer par de magnifiques offres le savant le plus renommé et le plus propre à faire une avantageuse concurrence aux Universités rivales.

Aucune de ces conditions ne se présente chez nous : et aussi, sauf la formalité des listes de présentation, qui n'a quelque signification que pour les chaires de la Sorbonne, on peut dire que la désignation des professeurs est remise purement et simplement à la discrétion de l'autorité scolaire, qui les choisit sous la seule condition qu'ils soient pourvus du grade de docteur, soit parmi les littérateurs ou les savants jusqu'alors étrangers à l'enseignement, et que recommandent quelques titres littéraires ou scientifiques, soit (plus habituellement) parmi des hommes déjà éprouvés dans l'enseignement secondaire, que l'on veut mettre plus en évidence, ou auxquels on veut procurer un repos relatif, honorable et mérité.

Il faut expliquer aux personnes étrangères à notre robe ce que c'est que le grade de docteur dans nos Facultés des sciences et des lettres. On l'obtient en soutenant deux thèses sur des sujets particuliers que choisit le récipiendaire ; et il est passé en jurisprudence, au moins à Paris, qu'il faut que l'une des thèses, sinon toutes les deux, se recommande par des recherches nouvelles, par des expériences originales, par quelque trouvaille d'érudition, par quelque perfectionnement de

doctrine. L'essentiel, pour le récipiendaire, est que la thèse soit admise à ce titre : après quoi la soutenance n'est plus guère qu'une solennité, une sorte de fête universitaire, une joute courtoise, substituée aux rudes escrimes du moyen âge. Beaucoup de thèses se placent dans les bibliothèques, parmi les bons mémoires académiques ou parmi les meilleurs livres; et par là notre doctorat moderne prend le caractère d'une véritable institution scientifique. Il faut bien dire que les Facultés de province, qui ont si peu d'occasions de faire des docteurs, ne peuvent pas se montrer si exigeantes, et que l'opinion des connaisseurs met une grande différence entre le grade de docteur gagné en Sorbonne, et le grade de docteur conféré par les Facultés de province. Toutefois, ce que le grade de docteur, ainsi obtenu, constate le moins, c'est l'aptitude aux fonctions de l'enseignement. On admet avec grande raison que le titre de membre de l'Institut dispense du grade de docteur et le remplace : or, de même que plusieurs membres de l'Institut seraient fort empêchés de prendre le grade de licencié ès lettres ou ès sciences, de même on pourrait réussir au doctorat et échouer à la licence, si le commun des hommes n'étaient obligés de passer par la licence avant de viser au doctorat. Ce qu'on dit pour la licence, il faut le dire à plus forte raison de l'épreuve pour l'agrégation des lycées. Les annales de nos concours d'agrégation fourmillent d'exemples de docteurs qui n'ont pu qu'à grand'peine arriver à l'agrégation des lycées, ou qui n'ont pas pu y arriver du tout, après des épreuves répétées; et il est plus d'une fois arrivé que l'administration scolaire tombât dans une inconséquence plus apparente que réelle, mais toujours fâcheuse, en nom-

mant à une chaire de Faculté le candidat connu par ses malheurs au concours d'agrégation, et qui n'avait pu consolider sa situation dans l'enseignement secondaire.

Ces considérations nous portent à croire qu'il faut des concours d'agrégation pour les Facultés des sciences et des lettres, concours dont le doctorat serait la condition préliminaire, comme pour les autres Facultés, et qui conféreraient un titre pourvu du caractère d'ubiquité dont nous parlions à propos des Facultés de droit. Dans son court ministère de 1840, M. Cousin eut en effet l'idée de faire nommer au concours des agrégés près des Facultés des sciences et des lettres, à l'instar des agrégés près des Facultés de médecine et des suppléants (on les appelait encore ainsi) près des Facultés de droit. A vrai dire, il empruntait plutôt le type de son institution aux Universités allemandes. Les agrégés auraient été la partie jeune, active, militante, d'un corps où les professeurs titulaires auraient représenté la maturité de l'âge et la gravité sénatoriale. Mais, comme l'autorité n'entendait point garantir aux agrégés les places de titulaires qui viendraient à vaquer, l'on a montré peu d'empressement pour gagner par des épreuves hasardeuses un titre ou un grade qui, à vrai dire, ne rapportait rien et ne menait à rien. Les concours, essayés une fois ou deux, sont vite tombés en désuétude; et c'est encore inutilement que plus tard, en 1854 et 1855, M. Fortoul a fait revivre, sur le papier seulement, l'institution des agrégés près des Facultés des lettres et des sciences.

Il y a, pour que le pouvoir n'aime pas à s'imposer des gênes, même en vue d'assurer le succès d'une institution nouvelle dont il est le parrain, des raisons gé-



nérales que tout le monde connaît; il faut aussi qu'il y ait, dans chaque cas particulier, des arguments spéciaux et spécieux; ici il s'en présente deux : 1° l'utilité de caser dans les Facultés de province quelques professeurs fatigués dans les fonctions de l'enseignement secondaire, ou quelques savants recommandables et recommandés, qui désespèrent de percer à Paris (deux catégories de candidats pour qui les conditions du doctorat sont déjà rigoureuses, et que l'obligation du concours écarterait absolument); 2° la difficulté de faire supporter de pareilles entraves à des corps habitués à se recruter surtout au sein de l'Institut, ou quelquefois dans les plus hauts rangs de la presse militante, comme les Facultés de la moderne Sorbonne.

Tout cela est vrai, mais on conviendra que le moyen de relever les Facultés de province n'est pas de céder à des considérations d'*utilité*, du genre de celles que nous venons d'indiquer; et quant à la Sorbonne, si l'on ne veut pas tomber dans la *confusion des genres*, qu'elle a particulièrement mission de combattre partout, il faut absolument prendre un parti : il faut que la Sorbonne soit un établissement franchement académique, comme le Collége de France, le Muséum d'histoire naturelle, le Bureau des longitudes, ou un établissement franchement universitaire, la couronne et l'orgueil de l'Université. Si l'on prend le premier parti, la logique veut qu'on supprime les Facultés de province et qu'on place à côté de la Sorbonne des commissions universitaires pour la collation des grades. Si l'on opte pour la seconde alternative, il faut bien consentir à ce que l'Université se considère à la Sorbonne comme chez elle, et à ce qu'elle s'y retranche contre les prétentions extra-

universitaires. C'est à quoi l'aiderait puissamment l'obligation de prendre les professeurs titulaires parmi des agrégés nommés au concours, et naturellement parmi ceux que recommanderaient le plus leurs services, soit dans les Facultés de province, soit dans les chaires les plus importantes de l'enseignement secondaire.

§ 4. *Chaires du haut enseignement.*

Par la même raison, lorsqu'il s'agit des chaires de haut enseignement, pour lesquelles les titres scientifiques et littéraires doivent primer tous les autres, il ne peut pas plus être question de concours que de grades. Il faut opter entre la présentation par un corps savant, tel que l'Institut, et la présentation par le corps des professeurs de l'établissement où la chaire est vacante, ou bien faire concourir ces deux modes de présentation, comme cela se pratique actuellement chez nous. Le système de la double présentation diminue ce qu'il y a d'aléatoire au fond de toute élection et laisse plus de marge à l'autorité souveraine, ce que nous sommes loin de regarder comme un mal; mais au moins faut-il qu'après la double présentation l'autorité n'ait plus qu'un droit de véto, tel que celui qu'elle exerce dans de rares occurrences, lorsqu'elle refuse d'approuver une élection académique et qu'elle demande une élection nouvelle. Après avoir entouré de tant de précautions la nomination aux plus modestes fonctions d'un enseignement vulgaire, on ne saurait logiquement admettre, d'une part que des présentations académiques soient l'unique condition pour occuper les chaires du haut enseignement, et d'autre part que le gouvernement puisse y nommer un candidat pris en dehors des listes de pré-

sentation. Telle est pourtant la conséquence qu'à une certaine époque on avait voulu tirer de la loi de 1802, en alléguant que le droit de présentation dévolu par cette loi aux inspecteurs généraux des études avait passé au ministre, qui se présentait à lui-même le candidat sur lequel son choix devait s'arrêter.

Il est passé chez nous en maxime que toute création nouvelle de chaire, dans les régions du haut enseignement, emporte pour l'autorité le droit de pourvoir (*directement*, comme l'on dit) à la chaire nouvellement créée, sans s'astreindre à demander des présentations. C'est une sorte de droit d'*épave*. Que l'on regarde la création d'une chaire nouvelle comme un acte de gouvernement dans lequel il ne convient pas de laisser s'immiscer des corps savants, des corps enseignants, dont la mesure pourrait choquer les intérêts ou les préjugés, cela se conçoit à merveille: mais il semble aussi que ce soit justement le cas où l'obligation de demander aux corps savants des titres de présentation donnerait les meilleures garanties que la chaire n'a pas été créée dans l'intérêt du savant, et que ce sont au contraire les travaux du savant qui ont manifesté aux yeux de tous les juges compétents l'utilité de la chaire. L'administration actuelle vient de montrer qu'elle partage cette manière de voir. Sur l'invitation des plus éminents chimistes, elle a créé au Collége de France une chaire de chimie organique, et elle l'a confiée, mais à titre provisoire seulement et en attendant des présentations régulières, à un jeune chimiste, dont les brillants travaux en chimie organique suffisaient bien pour justifier, et la création de la chaire, et le choix du professeur. Espérons que cet excellent exemple portera ses fruits.

CHAPITRE XIV.

DU CONSEIL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET DE L'INSTITUTION D'UN MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. — DE L'INSPECTION GÉNÉRALE.

La loi du 1er mai 1802 créait trois inspecteurs généraux des études, chargés de la visite annuelle des lycées : ces trois inspecteurs généraux intervenaient par voie de présentation, d'une manière fixée par la loi, quand il s'agissait de pourvoir, non-seulement aux chaires des lycées, mais à celles des écoles spéciales et supérieures, pour lesquelles leur présentation concourait avec celle de la classe compétente de l'Institut national. Le collége des trois inspecteurs généraux constituait donc pour l'instruction une sorte de comité dirigeant, mais évidemment trop peu nombreux. Au reste, ce régime n'a pas assez duré pour qu'on en ait pu juger par l'expérience.

Le décret du 17 mars 1808 portait que le grand maître de l'Université serait présenté à l'Empereur par le *ministre de l'intérieur*, pour lui soumettre chaque année trois tableaux récapitulatifs de la situation des établissements universitaires et des membres de l'Université. Cette disposition, qui probablement n'a jamais été exécutée à la lettre et qui n'avait guère d'utilité réelle, semblait placée là pour maintenir un lien, lien très-faible, entre le corps de nouvelle création et l'un des départements ministériels alors existants. Le régime politique de 1808 n'exigeait pas que l'on se montrât

plus rigide à l'endroit des attributions du ministre et de la responsabilité ministérielle,

A côté du grand maître, le décret organique plaçait un *Conseil de l'Université*, composé de trente membres, dont dix *titulaires* ou conseillers à vie, et vingt conseillers *ordinaires*, désignés chaque année par le grand maître, parmi les inspecteurs, les doyens et professeurs de Facultés et les proviseurs des lycées. Le Conseil, partagé en cinq sections qui faisaient leur rapport à l'assemblée générale, à l'instar du Conseil d'État, jouissait d'attributions déterminées et importantes, en matière de règlements d'études, d'administration, de police, de comptabilité et de contentieux. Il jugeait les membres de l'Université, poursuivis disciplinairement, et même l'art. 56 du décret obligeait le grand maître à prendre l'avis de trois membres du conseil, pour toutes les mutations du personnel de l'instruction secondaire. Ce régime n'a pas eu non plus une durée assez longue pour que toutes les conséquences aient eu le temps de se produire. Surtout, les circonstances ne se prêtaient pas à ce qu'un conseil permanent et si nombreux devînt un parlement au petit pied.

L'ordonnance éphémère du 17 février 1815 supprimait le grand maître et remplaçait le Conseil de l'Université par un *Conseil royal de l'instruction publique*, composé d'un président et de onze conseillers, dont deux choisis dans le clergé, deux dans le Conseil d'État ou dans les cours de justice, et sept parmi les membres du corps enseignant, sans distinction de rangs. Ce conseil devait dresser les statuts, exercer une surveillance générale, mais non intervenir dans la nomination des fonctionnaires locaux, laissée aux recteurs des Universités

provinciales. Il était tenu d'envoyer copie de ses délibérations au ministre de l'intérieur, sur le rapport duquel elles pouvaient être réformées ou annulées par le roi. Il appartenait également au ministre de l'intérieur d'intervenir dans la fixation du chiffre des subventions à demander à l'État, en cas d'insuffisance des ressources financières propres aux établissements d'instruction publique. On sait que cette ordonnance n'a jamais eu d'exécution.

Celle du 5 août suivant investissait une commission de cinq membres, dite *Commission de l'instruction publique*, de tous les pouvoirs précédemment attribués au grand maître et au Conseil de l'Université, mais en la plaçant formellement sous l'autorité du ministre de l'intérieur. Le gouvernement et l'administration de l'instruction publique prenaient la forme oligarchique qu'ils ont conservée, au moins en partie, assez longtemps pour mettre très-nettement en relief les avantages et les inconvénients de l'oligarchie.

Une ordonnance du 22 juillet 1820 porte de cinq à sept le nombre des membres de la Commission d'instruction publique, et le 1er novembre de la même année, les combinaisons de la politique provoquent un remaniement plus complet. La Commission prend le nom de *Conseil royal de l'instruction publique;* chacun de ses membres a des attributions administratives déterminées, en outre de sa participation aux délibérations communes; ils reprennent ou doivent reprendre le rang et le *costume* de l'ancien Conseil de l'Université; ils doivent être choisis *à l'avenir* sur une liste triple dressée par le Conseil parmi les inspecteurs généraux et les recteurs des académies. Le Conseil a un *président* qui jouit d'une voix prépondérante dans les délibérations com-

munes ; qui correspond avec le gouvernement ; au nom duquel se délivrent les diplômes ; qui signe les arrêts, les dépêches et les nominations, mais après qu'elles ont été préparées par le conseiller sur le rapport duquel la décision a été rendue, ou dans les attributions duquel se trouvent l'affaire qu'il s'agit d'instruire ou la place qu'il s'agit de donner.

On le voit : la constitution oligarchique du corps enseignant semble ainsi parfaitement arrêtée ; et pourtant, en réalité, l'*ère ministérielle* commence pour l'instruction publique avec les deux ordonnances du 21 décembre 1820, dont l'une confère à M. Corbière, le lieutenant de M. de Villèle dans la conduite du parti royaliste à la Chambre des députés, la présidence du Conseil royal de l'instruction publique, et dont l'autre nomme le même M. Corbière ministre secrétaire d'État et membre du Conseil des ministres [1]. Un parti, peu parlementaire par inclination, entrait ainsi en plein dans les voies du gouvernement parlementaire, telles que les Anglais les pratiquent ; un orateur politique, un *leader* en second, complétement étranger jusque-là à l'instruction publique, en prenait la direction pour avoir à ce titre entrée dans le *cabinet*, pour le soutenir devant les Chambres et en partager la responsabilité, réelle ou fictive. L'instruction publique devenait en France ce qu'elle est

[1] Les *Mémoires* de Châteaubriand nous mettent au courant des négociations dont il fut l'entremetteur entre le duc de Richelieu et M. Corbière, qui refusait obstinément d'entrer dans le cabinet, si on ne lui donnait la présidence de l'instruction publique. La ténacité d'un médiocre avocat breton, appuyé par un poëte qui mettait sa brillante palette au service de la politique, dans un des rares moments où ce poëte a eu du crédit en cour, voilà ce qui a doté la France d'un ministère de l'instruction publique.



restée depuis à travers tous les revirements de la politique, un *petit ministère*.

Lorsque, par suite des progrès du parti royaliste et du renversement du ministère de transition ou de *centre droit*, MM. de Villèle et Corbière furent devenus de *grands ministres*, l'un aux finances, l'autre à l'intérieur, une ordonnance du 1er juin 1822 rétablit le titre de grand-maître et en investit l'abbé Frayssinous. Deux ans plus tard, le 26 août 1824, Louis XVIII mourant créait le ministère *des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique*, et le donnait au même abbé Frayssinous, devenu comte, pair de France, évêque d'Hermopolis et premier aumônier de Sa Majesté. Dans le cours des quarante années écoulées depuis la mort de Louis XVIII, nous avons eu une succession de trente ministres, tout retranchement fait de ces ministères intérimaires ou qui n'ont eu qu'une existence de quelques jours, parfois de quelques heures, apparemment parce qu'ils n'étaient pas nés viables. MM. Guizot, de Salvandy, Villemain, Giraud, ayant occupé à deux reprises différentes le ministère de l'instruction publique, on peut, si l'on veut, ne compter qu'une succession de vingt-six ministres dans l'intervalle de temps indiqué. Six d'entre eux peuvent être considérés comme sortis des rangs universitaires : ce sont MM. Guizot, Villemain, Cousin, Giraud, Fortoul et Duruy.

A la chute du ministère Villèle, les affaires ecclésiastiques qui devaient être confiées à un évêque, furent détachées de l'instruction publique pour laquelle les convenances du moment demandaient un laïc; et après la révolution de 1830, le département de l'instruction publique ayant été le plus habituellement confié (bien

moins de parti pris que par suite des combinaisons accidentelles de la politique) à des protestants ou à des catholiques d'une orthodoxie contestée, on fut amené à en séparer *les cultes,* comme on s'exprimait alors, pour les annexer au ministère de la justice. Après les événements de 1848, l'instruction publique et les cultes ont été confiés de nouveau aux mêmes personnages politiques, sans que pour cela les deux départements, les deux services administratifs fussent confondus, ni même soudés. Tout récemment, en 1863, les cultes ont été encore une fois réunis au ministère de la justice, et avec grande raison, selon notre humble opinion.

En principe on peut dire que la réunion des cultes et de l'instruction publique en un seul ministère, très-naturelle dans les pays protestants, se concilie mal avec la situation de l'épiscopat et du clergé en général, dans les pays catholiques. Il serait faux et irrévérencieux de considérer l'administration civile des affaires religieuses, matière à la fois si délicate et si grave, comme une sorte d'annexe de l'administration des écoles : et d'un autre côté, après les querelles qui ont duré si longtemps, lorsqu'il y a encore actuellement un antagonisme ou du moins une rivalité entre les écoles immédiatement placées sous la main de l'État et les écoles tenues par le clergé, il ne faudrait pas que le corps enseignant pût croire que ses intérêts sont subordonnés aux intérêts d'ordre majeur qui naissent des rapports de l'État avec l'Église. Il faut louer beaucoup les ministres qui se sont succédé depuis 1848, d'avoir su heureusement naviguer entre ces deux écueils. Ils n'ont pu le faire qu'en oubliant qu'il y avait un ministère de l'instruction publique et des cultes, pour se considérer comme investis,

tantôt du ministère de l'instruction publique, tantôt du ministère des cultes.

Au contraire, selon nos traditions françaises, l'administration civile des affaires ecclésiastiques peut très-bien être considérée comme une annexe du ministère de la justice. Le même esprit de modération et de fermeté respectueuse sied bien avec deux corps aussi autorisés, aussi indépendants, chacun à sa manière, que la magistrature et le clergé. La magistrature, livrée à elle-même, aurait peut-être trop de dispositions à reprendre vis-à-vis du clergé les traditions parlementaires d'un autre âge : mais, de tout temps chez nous, le dépositaire de l'autorité royale, du sceau royal, le chef politique de la magistrature a eu pour l'un de ses principaux attributs de contenir dans leurs luttes et dans leurs entreprises, aussi bien la magistrature que le clergé. Dans les temps difficiles, il faut convenir que la toge du magistrat imposerait plus aux esprits remuants du clergé, que la robe du professeur ou même que l'habit brodé du ministre.

Du jour où le grand-maître de l'Université a quitté sa simarre pour prendre cet habit, il y a eu une légitime tendance à réunir au ministère de l'instruction publique tout ce qui se rattache effectivement à l'instruction publique, prise *lato sensu*, à lui donner ce que nous avons appelé ci-dessus ses *frontières naturelles*. Ainsi était constitué le ministère de M. Guizot : ainsi vient d'être reconstitué trente ans plus tard, en 1863, le ministère de l'instruction publique. Cet arrangement sera-t-il définitif? On doit le souhaiter : et cependant nous ne pouvons oublier que dans ce long intervalle le ministère de l'instruction publique a plusieurs fois perdu en bloc

et brusquement le fruit de conquêtes lentes et pénibles sur le domaine des sciences et des lettres, et il n'est pas interdit au philosophe d'en chercher les vraies raisons. Nous avons tâché de les donner en exposant à la fin de la première partie de cet ouvrage ce que nous avons appelé notre *utopie* sur la constitution du ministère de l'instruction puplique.

Revenons au Conseil de l'instruction publique, que nous avons laissé en 1820, dans la plénitude d'attributions oligarchiques, difficilement compatibles avec les fictions parlementaires, en tête desquelles se place le principe de la responsabilité ministérielle. On se doute bien que la disposition de l'ordonnance de 1820, concernant le recrutement du Conseil royal, *pour l'avenir*, n'a jamais eu la moindre exécution, en présence des révolutions et des intrigues parlementaires ou des agitations de partis, qui remplissaient l'intervalle des révolutions. Les lettrés, les savants, les philosophes que leurs talents éminents ou leurs services politiques désignent pour un tel poste, dans de telles circonstances, ont autre chose à faire que la besogne de recteur ou d'inspecteur général. Ils ne se traîneront pas dans une pareille ornière, s'ils ont l'ambition d'être chefs d'écoles, s'ils se sentent le goût et les facultés du commandement. Supposez donc que dans ce Conseil, présidé par un ministre qui doit son élévation passagère aux combinaisons éphémères de la politique parlementaire, siégent avec la plénitude de l'inamovibilité, et en raison surtout de leur renommée personnelle, de leur valeur personnelle, indépendante de la politique, des hommes qui ont été ministres, ou qui espèrent bien devenir ministres à leur tour, et vous vous expliquerez sans peine le

coup d'État porté par l'ordonnance du 7 décembre 1845, qui rétablissait le *Conseil de l'Université*, avec la composition et les attributions fixées par le décret de 1808. Les huit membres de l'ancien Conseil royal (car le nombre en avait été porté à huit) reprenaient la qualification de conseillers titulaires et représentaient l'élément permanent du nouveau Conseil ou de l'ancien Conseil restauré. Cette situation a duré jusqu'à la mise à exécution de la loi de 1850 : mais, après la révolution de 1848, l'existence précaire du corps rendait nécessairement ses travaux stériles ; l'agitation, même en matière d'instruction publique, se portait ailleurs, dans d'autres réunions officielles ou dans des conciliabules.

Je n'hésite pas à le dire (et j'ai quelque qualité pour le dire, puisque j'ai fait partie du Conseil de l'Université ainsi restauré), l'idée de M. de Salvandy n'a pas été d'une application heureuse. Un Conseil de trente membres, avec un banc de membres permanents et un banc inférieur de vingt membres annuellement choisis par le ministre, au sein du corps qui dépend de lui, est peu propre à maintenir les traditions d'un corps, à résister avec modération dans les circonstances qui l'exigent. Il est très-propre en revanche aux tournois de paroles. Les circonstances y prêtaient de toute manière : car, il y avait là de prestigieux orateurs, des chefs d'opposition tout trouvés. Figurez-vous une Chambre, dont le ministre nomme chaque année la majorité parmi des fonctionnaires médiocrement importants, et où figurent en permanence des chefs d'opposition parfaitement indépendants du ministre : il est clair que le ministre fera passer tous ses projets, et aussi que tous ses projets sortiront de la discussion plus ou moins déconsidérés et amoindris.

Le parti qui recueillait ou croyait recueillir les bénéfices de la révolution de 1848 en fait d'instruction publique, avait à sa tête des hommes diserts et bien élevés, disposés à user courtoisement de la victoire à l'endroit des personnes : en conséquence, les huit membres de l'ancien Conseil royal, conservés par M. de Salvandy en qualité de conseillers titulaires de l'Université, formèrent la *section permanente* du *Conseil supérieur de l'instruction publique*, institué par la loi de 1850 et composé en outre :

De quatre archevêques ou évêques, élus par leurs collègues,
De trois représentants des cultes dissidents, élus par les consistoires,
De trois conseillers d'Etat, élus par leurs collègues,
De trois membres de la Cour de cassation, élus par leurs collègues,
De trois membres de l'Institut, élus en assemblée générale de l'Institut,
De trois membres de l'enseignement libre, choisis par le gouvernement,

en tout vingt-huit membres, y compris le ministre président. La section permanente était chargée de l'examen préparatoire des questions concernant la police, la comptabilité et l'administration des écoles publiques, ainsi que de donner son avis, toutes les fois qu'il lui serait demandé par le ministre, sur les questions relatives aux droits et à l'avancement des membres du corps enseignant. Le Conseil supérieur devait tenir au moins quatre sessions par an ; il intervenait, tantôt facultativement, tantôt obligatoirement, dans l'élaboration des règlements généraux et dans l'instruction de certaines affaires : mais surtout il était investi d'une juridiction disciplinaire et gracieuse, regardée comme la garantie du principe de la liberté d'enseignement, ou comme le moyen d'en faire usage dans le sens le plus favorable

aux vues des personnes qui avaient tant invoqué ce principe.

L'expérience a montré que toute cette chaleur de parti manquait d'aliment substantiel. Si donc le Conseil supérieur avait conservé l'organisation tracée par la loi de 1850, les sessions de ce Conseil auraient bien vite perdu de leur fréquence et de leur intérêt; le zèle des hauts fonctionnaires appelés à y siéger se serait refroidi; la section permanente aurait repris son ascendant; et, de ce chef, la loi de 1850 n'aurait guère fait que restaurer le régime détruit en 1845.

Le décret dictatorial du 9 mars 1852 mit la cognée à la racine de l'arbre. La section permanente du Conseil supérieur fut supprimée; et cette fois les personnes éminentes (dont quelques-unes bien regrettables) qui, sous un nom ou sous un autre, figuraient à la tête du corps enseignant, furent décidément mises à l'écart. Tous les membres du Conseil supérieur, devenu quelques mois plus tard le *Conseil impérial de l'instruction publique*, reçurent leur commission annuelle du gouvernement, soit qu'ils appartinssent au Sénat, au Conseil d'État, au haut clergé, à la Cour de cassation, à l'Institut, au corps de l'inspection générale, enfin à l'enseignement libre. En tout, le nombre des membres fut porté à trente-deux, non compris le ministre président, et il fut dit que le Conseil tiendrait au moins deux sessions par an.

On annonçait comme la première et la plus importante affaire de ce Conseil le vote du nouveau plan d'études de M. Fortoul. Nous disons le vote, plutôt que la discussion : car la complication du plan, avec tous ses détails et toutes ses annexes, avait exigé qu'on instituât

en dehors du Conseil, une foule de commissions et de sous-commissions spéciales, de manière que l'ensemble n'arrivât au Conseil impérial que pour y recevoir un entérinement officiel. Plus tard, l'administration ayant changé, on a demandé au Conseil impérial d'entériner de même bien des règlements correctifs ou destructifs de ce qu'il avait approuvé en 1852, et il ne s'y est point refusé. Les évêques, contents de ce qu'ils avaient obtenu en matière d'enseignement, préoccupés d'ailleurs de questions bien plus graves, n'ont pas trouvé qu'il y eût lieu de s'intéresser beaucoup à ces plans d'études pour les lycées, à ces programmes de baccalauréat, si souvent remaniés. Le ministre n'a guère rencontré d'obstacles que quand il s'est agi de toucher aux études juridiques, pour lesquelles les hauts magistrats siégeant dans le Conseil avaient le sentiment de leur compétence suprême. Une seule session annuelle, et bien courte, a suffi le plus souvent pour satisfaire à des attributions légales qui devenaient la plupart de pure forme, faute d'une occasion de conflit sérieux. On ne s'écartera donc pas beaucoup de la vérité, en disant que les réactions de 1850 et de 1852 ont abouti jusqu'ici à donner au ministre une sorte d'omnipotence, limitée seulement par le contrôle financier du Conseil d'État et du Corps législatif.

Cette situation doit-elle être acceptée comme la meilleure ou la moins mauvaise de toutes? A beaucoup d'égards et malgré tous les sentiments de bienveillance et de justice naturelle qui tempèrent l'omnipotence, il serait triste de le penser. Après s'être exagéré l'importance des questions scolaires et des fonctions de l'enseignement, on les rabaisserait outre mesure. Le moindre

préposé de l'enregistrement aurait en fait bien plus de garanties que le plus haut fonctionnaire du corps enseignant : et tandis que l'artillerie, le génie, la marine ont leurs conseils spéciaux, auxquels donnent accès l'expérience du métier et la réputation qu'on s'est acquise dans son corps, un service public, assurément tout aussi digne d'intérêt, pour avoir voulu emprunter ses représentants à toutes les sommités de la hiérarchie sociale, finirait par n'être plus représenté du tout. Nous serions, en ce sens, rejetés fort en arrière de l'Angleterre et de l'Allemagne, fort en arrière du moyen âge et de l'Université de Paris au quinzième siècle.

Nous avons exposé dans la première partie de cet ouvrage nos vues théoriques ou utopiques sur la composition et les attributions d'un conseil permanent de l'instruction publique, comme partie intégrante de l'autorité scolaire : mais nous placerons ici une remarque pratique qui est d'une grande importance, dans quelque système que l'on raisonne. Il faut que le conseil de l'instruction publique, tout en siégeant à Paris, connaisse la province : car, tandis que les conditions de la solidité d'un pont ne sont pas autres en province qu'à Paris, presque toutes les conditions des divers services de l'instruction publique diffèrent essentiellement à Paris de ce qu'elles sont en province; de sorte que la plupart des vices de nos règlements en ces matières, vices qui ont fait tomber successivement en désuétude tant de règlements, proviennent de ce que ceux qui les ont faits avaient Paris sous les yeux, ou ne prenaient leurs informations qu'à Paris, auprès des gens du métier qui ne connaissaient pas la province, ou qui s'étaient habitués à n'en guère tenir compte.

Je crois que l'on éviterait en grande partie ces inconvénients, s'il était dit que les membres du Conseil permanent de l'instruction publique sont pris parmi les inspecteurs généraux, les recteurs, les professeurs de Facultés et les proviseurs; que la moitié des membres qui le composent doivent avoir rempli, pendant cinq ans au moins, les fonctions de recteur ou de proviseur dans les départements, et que l'autre moitié se compose de membres qui ont appartenu, pendant cinq ans au moins, à l'inspection générale ou à l'enseignement supérieur. Cette seconde moitié représenterait la notabilité scientifique, l'influence académique : car, il sera toujours facile de trouver des membres de l'Institut, des hommes célèbres dans les sciences ou dans les lettres, disposés à remplir, pendant cinq ans, les fonctions d'inspecteur général, à plus forte raison une chaire au Collége de France ou à la Sorbonne, en vue d'une place éminente, tandis qu'on ne les déciderait pas à abandonner, pendant cinq ans au moins, le séjour de Paris, pour remplir en province une place de recteur ou de proviseur. Donc l'élément technique, les intérêts des établissements provinciaux seraient assurés d'avoir la part de représentation qui leur est due, sans prédominance exagérée de l'influence de Paris et des notabilités académiques. On a pu voir, par ce qui précède, que l'opportunité d'une telle pondération a été sentie de bonne heure, et qu'on a eu soin de décréter quelque chose d'analogue *pour l'avenir*, tout en faisant le contraire dans le présent : promesse d'enfant, ferme propos de pécheur qui ne sait résister à la tentation actuelle du péché; car les hommes sont encore des enfants, même lorsqu'ils régentent les jeunes générations, et même lors

qu'ils se posent en législateurs des générations futures.

— Au-dessous du conseil dirigeant de l'instruction publique, dans un pays où domine le principe de centralisation, doit figurer un corps d'inspection générale qui renseigne directement le pouvoir central, qui rapproche et compare ce qui se pratique sur tous les points du territoire, de manière à prévenir ou à réprimer les écarts et à maintenir cette uniformité à laquelle nous attachons tant de prix. L'intervention de l'inspection générale est surtout nécessaire pour le classement du mérite, pour le travail d'avancement et de déplacement des fonctionnaires: car, on aurait lieu de craindre que le chef de chaque établissement ou de chaque circonscription provinciale ne vantât, pour un avancement hors de son établissement ou de son ressort, le fonctionnaire dont il voudrait se débarrasser; et comme il est impossible que le travail d'avancement ou de déplacement s'opère isolément dans chaque établissement ou même dans chaque circonscription provinciale, le pouvoir central n'aurait aucun moyen de comparer les notes données par des chefs d'établissements ou de ressorts différents, qui n'ont, ni le même sens d'appréciation, ni le même diapason, pour exprimer par notes leurs appréciations personnelles.

L'utilité ou la nécessité de l'inspection générale ne se font pas sentir au même degré, à beaucoup près, dans toutes les branches du service de l'enseignement public. Dans les cadres de l'enseignement primaire, il n'y a que les inspecteurs d'arrondissement, les fonctionnaires attachés aux écoles normales, les commissions pour la délivrance des brevets, qui appellent de temps en temps l'attention directe de l'autorité centrale, surtout en cas de désaccord entre le préfet et l'autorité

locale quelconque, plus spécialement préposée à la garde des intérêts scolaires. Pour l'enseignement supérieur, les questions qui appellent une visite ou une enquête sur place se présentent rarement. Il suffirait qu'il y eût dans le conseil permanent de l'instruction publique, un jurisconsulte, un médecin, un savant et un lettré suffisamment autorisés, pour que l'administration centrale pût pourvoir, d'une manière prompte et efficace, à toutes les missions ou informations sur place dont elle sentirait le besoin.

Au contraire, pour les établissements d'instruction secondaire, et surtout pour les lycées sur lesquels se concentre aujourd'hui plus que jamais (par des raisons indiquées plus haut) la sollicitude du pouvoir central, la fréquence des conflits et des mouvements, le nombre et la variété des emplois, des concurrents et des aptitudes, rendent absolument nécessaire, en vue du travail annuel du personnel, un service d'inspection générale régulier, et autant que possible annuel, du moins pour les lycées. L'apparition de ces fonctionnaires dans les établissements est rapide sans doute, mais elle suffit pour tenir les administrateurs sur leurs gardes, les professeurs en haleine. Pendant le premier tiers du siècle, elle avait encore ce bon résultat, de frapper vivement l'attention de la jeunesse, portée à croire qu'on venait, non pas examiner ses maîtres, mais l'examiner elle-même, et qui se sentait flattée, excitée par l'attention que donnaient à ses travaux, au nom de l'État, des hommes dont quelques-uns jouissaient d'une grande renommée. Par la suite on a rendu le service de l'inspection générale plus méthodique, plus technique, et l'influence morale s'est singulièrement affaiblie : ce qui

d'ailleurs devait être la conséquence de l'affaiblissement des autres ressorts moraux de la vie scolaire, et de la diminution (sinon de l'évanouissement complet) de ce prestige des études classiques, dont les *inspecteurs généraux des études* étaient, aux yeux de la jeunesse française, les représentants les plus visibles.

Nous avons eu déjà l'occasion de dire que le législateur de 1802, en créant les lycées, avait créé trois *inspecteurs généraux des études* (à la nomination du Premier Consul), ce qui évidemment ne pouvait suffire aux besoins du service, malgré la restriction du nombre des lycées de première création. Le décret organique de 1808 tombait dans l'excès contraire, en statuant que le nombre des *inspecteurs généraux de l'Université*, nommés par le grand maître, serait de *vingt au moins* et ne pourrait excéder trente. Alors s'établit l'usage très-raisonnable de faire marcher les inspecteurs généraux deux à deux, l'un devant plus particulièrement s'occuper de l'enseignement des lettres et l'autre de l'enseignement des sciences. Pour tout ce qui concerne l'administration et les administrateurs des établissements, le concours de deux collègues qui se communiquent leurs impressions et tempèrent les unes par les autres, offre une meilleure garantie aux fonctionnaires inspectés ainsi qu'à l'administration supérieure. Et lorsque les rapports successifs de deux commissions d'inspecteurs se trouvent bien concordants, on peut se flatter d'avoir atteint, malgré la brièveté du temps donné à chaque établissement, le degré de justesse que de telles appréciations comportent.

L'ordonnance du 17 février 1815 fixait à *douze* le nombre des *inspecteurs généraux des études*, savoir :

deux pour les Facultés de droit, deux pour celles de médecine, les huit autres pour les Facultés des sciences et des lettres, et pour les colléges royaux et communaux. Les uns avaient trop à faire et les autres trop peu. Les inspecteurs généraux devaient être nommés par le roi, sur une liste de trois candidats présentés par le Conseil royal de l'instruction publique. C'était par le canal de l'inspection générale que le Conseil royal devait exercer sa haute influence sur les Universités provinciales.

Plus tard, et à mesure que l'on fait des pas vers la reconstitution du régime universitaire de 1808, la nomination des inspecteurs généraux des études, comme celle des autres fonctionnaires, est successivement dévolue au président du conseil royal, au grand-maître de l'Université, et enfin au ministre de l'instruction publique. Une ordonnance du 12 mars 1819 élève de *douze* à *quinze* le nombre des inspecteurs généraux, en affectant les trois nouvelles places aux sciences, aux lettres et à l'instruction primaire.

On avait négligé de pourvoir au remplacement des inspecteurs généraux pour le droit et pour la médecine : deux ordonnances, l'une du 29 septembre 1844, l'autre du 21 avril 1845, rétablissent une place d'inspecteur général pour les Facultés de droit, et une autre pour les écoles médicales.

Depuis la loi de 1833 et l'impulsion donnée à l'instruction primaire par le ministère de M. Guizot, les services généraux de l'instruction primaire appelaient, concurremment avec tous les autres services, dans la mesure du possible (et aussi, croyons-nous, dans la mesure de l'utile), l'attention des inspecteurs généraux

en tournée. Une ordonnance du 9 novembre 1846 vint créer deux places d'*inspecteurs supérieurs de l'instruction primaire*, en leur donnant rang, dans la hiérarchie universitaire, immédiatement à la suite des recteurs, parmi les inspecteurs d'Académie. Mais, comment les charger de contrôler les actes des recteurs, leurs supérieurs suivant la hiérarchie, sinon suivant la juridiction? C'était un acheminement à la création d'inspecteurs généraux, d'un ordre ou d'un banc inférieur, ce qui ne pouvait manquer de nuire à la considération du corps, Un préfet voyait dans les inspecteurs généraux des études des hommes qui avaient dû donner des preuves de grand savoir et dont la compétence n'était pas contestable : il ne pouvait accorder à l'inspecteur spécial d'un service public, tel que celui des écoles primaires, que le degré de considération qui s'attache à un inspecteur spécial de l'un des nombreux services pour lesquels notre système d'administration a multiplié les inspecteurs spéciaux ; et quand il fallait qu'un inspecteur de l'Université déclinât devant un préfet sa qualité d'inspecteur pour ceci ou pour cela, il en résultait, au préjudice des inspecteurs de chaque catégorie, un visible amoindrissement.

La loi du 15 mars 1850 ne touchait au service de l'inspection générale que pour assujettir le ministre à prendre l'avis du Conseil supérieur avant que d'exercer son droit de nomination à l'égard des inspecteurs généraux.

Mais le décret du 9 mars 1852 innovait bien plus radicalement. Les *inspecteurs généraux de l'instruction publique*, nommés par le chef de l'État, étaient de trois degrés, savoir :

Huit inspecteurs généraux de l'*enseignement supérieur*, dont trois pour les lettres, trois pour les sciences, un pour le droit, un pour la médecine;

Six inspecteurs généraux de l'*enseignement secondaire*, dont trois pour les lettres et trois pour les sciences;

Et deux inspecteurs généraux de l'*enseignement primaire*.

Ainsi que, tout le monde l'avait prévu, les inspecteurs généraux de l'enseignement supérieur se sont trouvés sans occupation réelle : ils n'ont pas fait de tournées, parce qu'ils n'avaient vraiment pas de motifs d'en faire; les occasions de les consulter paraissent être devenues de moins en moins fréquentes; on leur a donné des missions d'apparat, comme celle d'installer les recteurs. Quant aux inspecteurs généraux de l'instruction primaire, dont le nombre a été porté plus tard à quatre, puis à cinq (y compris un adjoint), ils n'ont fait non plus, pour la plupart, que de très-rares apparitions. A la faveur d'une autre augmentation dans le nombre des inspecteurs de l'Académie de Paris, la visite annuelle des lycées a pu se faire, à peu près comme elle se faisait au temps des douze inspecteurs généraux des études. Les choses ont repris sensiblement leur ancien cours, ainsi qu'il arrive après toutes les innovations qui ne répondent qu'à des vues systématiques ou aux expédients du moment.

Il y aurait lieu, suivant nous, de rétablir purement et simplement, au-dessous d'un Conseil permanent de l'instruction publique, le collége des douze inspecteurs généraux des études, sans distinction de degrés et sans affectation spéclale.

CHAPITRE XV.

DE L'ADMINISTRATION ACADÉMIQUE.

Le décret organique de 1808 divisait le territoire en autant de circonscriptions académiques que de cours d'appel. Chaque académie devait être gouvernée par un recteur, assisté de deux inspecteurs d'académie et d'un conseil académique. Un tel système avait le caractère de simplicité et de régularité qui plaît à l'esprit français. Il convenait aussi au fond des choses, à une époque où le service de l'instruction primaire n'avait pas encore pris les développements qui le constituent à l'état de service éminemment départemental, et où l'on se proposait surtout d'agir sur les classes moyennes par la direction donnée à l'instruction classique ou secondaire. Aussi ce système, ou ce fragment du système institué par le décret de 1808 a-t-il subsisté quarante ans, ce qui est beaucoup dans un pays tel que le nôtre et dans des temps si tourmentés.

Suivant le décret, le recteur devait être nommé pour cinq ans et pouvait être renommé indéfiniment ; mais, du moment que le rectorat devenait, selon l'esprit général de nos institutions, une sorte d'intendance ou de préfecture scolaire, un rouage administratif, et cessait d'être, comme dans les anciennes Universités, une dignité temporaire donnée à l'élection, il fallait bien que le recteur fût mis purement et simplement à la disposi-

tion du grand maître, et les choses ont toujours été entendues ainsi. La disposition qui faisait nommer les inspecteurs d'académie sur la présentation du recteur ne comportait pas davantage une application sérieuse. Enfin, quoique le décret n'eût composé le conseil académique que de dix membres pris dans le corps enseignant, un usage suffisamment justifié y appela bientôt quelques personnes notables et les plus hauts fonctionnaires du chef-lieu.

A tout cela, l'ordonnance du 17 février 1815 substituait une utopie, celle des *Universités provinciales*, au nombre de *dix-sept*, qui avaient pour chefs-lieux :

Paris, Aix, Angers, Besançon, Bordeaux, Bourges, Caen, Clermont, Dijon, Douai, Grenoble, Montpellier, Nancy, Poitiers, Rennes, Strasbourg et Toulouse.

En retranchant de cette liste Angers et Bourges, en y ajoutant Lyon et Chambéry, on aurait la liste des académies actuelles, avec quelques variétés peu importantes et fort arbitraires, dans le groupement des départements de chaque ressort.

Les Facultés relevaient directement du Conseil royal de l'instruction publique, qui en nommait les professeurs ; quant aux fonctionnaires de l'enseignement secondaire, ils étaient nommés, les uns par le recteur, les autres par le conseil de l'Université provinciale, sur une liste de présentation du recteur. Si cet ordre de choses, que nous regardons d'ailleurs comme parfaitement incompatible avec nos mœurs actuelles et l'ensemble de nos institutions, avait pu s'établir et subsister, la décentralisation en matière d'enseignement public était complète ; les recteurs des Universités provinciales seraient effectivement devenus de *grands recteurs*, suivant l'ap-

pellation qui a eu cours un moment, quarante ans plus tard.

L'ordonnance du 17 février 1815 n'ayant pas reçu d'exécution, le pouvoir du recteur ne fut que très-passagèrement accru par une disposition de l'ordonnance du 8 avril 1824, qui lui conférait la nomination des professeurs, régents et maîtres d'études des colléges royaux et communaux, à charge d'obtenir l'institution du grand maître. Cela encore contrariait trop le principe de centralisation pour passer dans une pratique sincère et durable.

La loi de 1833 vint augmenter beaucoup le travail des recteurs, par les développements donnés à l'organisation de l'instruction primaire; néanmoins, comme le personnel des instituteurs dépendait, dans le système de cette loi, tant des conseils municipaux que des comités d'arrondissement, le recteur put encore facilement étendre à plusieurs départements un travail de coordination et de surveillance générale pour lequel il disposait des inspecteurs primaires nouvellement créés.

Des précédents historiques, des traditions que chacun connaît, ont amené une grande inégalité territoriale dans nos circonscriptions judiciaires, sur lesquelles le décret de 1808 avait moulé les circonscriptions académiques. La Bretagne comprend cinq de nos départements actuels, et l'Alsace n'en a que deux; en conséquence, l'académie de Rennes comprenait cinq départements, tandis qu'il n'y en avait et qu'il n'y en a encore que deux dans l'académie de Strasbourg. D'après cela, un ministre de la république de 1848, M. de Vaulabelle, eut l'idée malencontreuse de déranger, pour une mince économie, des habitudes prises depuis qua-

rante ans, en réduisant de vingt-sept à dix-neuf (l'Algérie non comprise) le nombre des académies. Un arrêté du général Cavaignac, à la date du 7 septembre 1848, supprima les huit académies qui avaient pour siéges

Ajacio, Amiens, Clermont, Limoges, Nîmes, Orléans, Pau et Rouen,

en conservant pour chefs-lieux académiques

Paris, Aix, Angers, Besançon, Bordeaux, Bourges, Caen, Cahors, Dijon, Douai, Grenoble, Lyon, Montpellier, Nancy, Poitiers, Reims, Rennes, Strasbourg et Toulouse.

C'est la liste de 1815, avec la substitution de Cahors à Clermont et l'addition de Lyon et de Reims. On entrait ainsi dans la voie du remaniement arbitraire, en se départant du type fourni par les circonscriptions judiciaires.

Ce ne fut pourtant point par un vain caprice, mais par suite de vues systématiques et très-arrêtées, que les auteurs de la loi du 15 mars 1850 abandonnèrent les rectorats provinciaux pour y substituer le régime des *académies départementales*, et des rectorats départementaux. On voulait rompre avec les traditions universitaires, et le recteur départemental, qui pouvait gagner ses éperons (c'est-à-dire sa simarre) au service d'un maître de pension comme au service de l'État, à qui l'on donnait 4 000 francs de traitement, était un mince personnage pour présider un conseil académique où siégeaient le préfet, l'évêque, les magistrats et les personnes les plus notables du département, ainsi que pour y représenter et y protéger au besoin ce qu'on appelait les intérêts universitaires, en cas de conflit avec le principe de la liberté d'enseignement, qui avait dans le même conseil des représentants ou des protecteurs si autorisés. Ses attributions personnelles étaient d'ailleurs fort res-

treintes : il avait le travail de bureau; le pouvoir réel résidait presque tout entier dans le conseil académique. Par une imitation involontaire de la constitution administrative de 1791, l'administration scolaire avait été mise en commission.

Le décret du 9 mars 1852 vint modifier gravement cette situation, en donnant au recteur le droit de nomination des instituteurs communaux. Rien ne touche de plus près à la politique de clocher, rien ne met plus en mouvement les notabilités de la population rurale, maires, grands propriétaires, châtelains anciens ou nouveaux, membres des conseils généraux, que le choix, la révocation, le déplacement des instituteurs communaux. En temps d'élections, d'agitations politiques, les services qu'ils peuvent rendre, les embarras qu'ils peuvent causer sont réels et on les exagère encore. Aussi, depuis le décret de 1852, beaucoup de préfets se plaignaient-ils de ce qu'ils ne disposaient plus des instituteurs communaux et de ce qu'ils rencontraient parfois, dans la ténacité d'un vieux régent à 4 000 francs d'appointements, un obstacle à leurs volontés ou aux volontés de leurs bureaux. Ces plaintes, transmises et appuyées par le ministre de l'intérieur, aidèrent singulièrement M. Fortoul à remettre sur le tapis le projet des grands rectorats, qu'il avait dû ajourner lors de l'élaboration du décret dictatorial de 1852. On s'entendit, et il en résulta la loi du 24 juin 1854.

Cette loi partageait la France en *seize* circonscriptions rectorales, ayant pour chefs-lieux :

Paris, Aix, Besançon, Bordeaux, Caen, Clermont, Dijon, Douai, Grenoble, Lyon, Montpellier, Nancy, Poitiers, Rennes, Strasbourg, Toulouse.

L'académie d'Alger, soumise à un régime particulier, continuait de rester en dehors de cette liste, à laquelle, depuis l'annexion de la Savoie, on a ajouté Chambéry, par courtoisie pour nos nouveaux compatriotes.

La carte académique de M. Fortoul offrait et offre encore des groupements forcés et de grandes disproportions dans l'étendue territoriale des différentes circonscriptions. Les disproportions tenaient à beaucoup d'irrégularités dans la distribution primitive des Facultés des lettres et des sciences, regardées par M. Fortoul comme les pivots du nouveau rectorat. L'idée manquait de justesse; car il ne faut pas donner pour soutien à une institution nouvelle ou qu'on entend rajeunir une institution qui elle-même a grand besoin de soutien.

Chacune des nouvelles académies provinciales devait être administrée par un recteur, pourvu du grade de docteur (on n'a pas toujours tenu bien rigoureusement la main à cette dernière prescription); et on laissait au chef-lieu de chaque département, sous le titre d'inspecteur d'académie, un sous-chef de service. On transférait au préfet la nomination des instituteurs communaux et toutes les attributions déférées au recteur départemental, tant par la loi du 15 mars 1850 que par le décret du 9 mars 1852; en l'assujettissant néanmoins à prendre au préalable l'avis écrit de l'inspecteur d'académie. Ce fonctionnaire, placé à la fois sous l'autorité du préfet et sous celle du recteur, devait au premier titre instruire les affaires relatives au service de l'instruction primaire, et au second titre diriger et surveiller les établissements d'instruction secondaire, publics et libres. Il devenait à la fois un sous-préfet *ad hoc* et un grand vicaire du recteur dans l'étendue du départe-

ment. Les conseils académiques départementaux, institués par la loi de 1850 et considérés alors comme les boulevards de la liberté d'enseignement, mais boulevards devenus inutiles depuis qu'il n'y avait plus d'hostilités, prirent le nom de *conseils départementaux de l'instruction publique*, en conservant leurs anciennes attributions, sauf les modifications opérées en 1852. On ne voulait pas avoir l'air de rompre le pacte conclu en 1850 entre le gouvernement et le clergé.

La loi de 1854 ne laissait aux recteurs, en fait d'instruction primaire, qu'une direction ou une surveillance générale des *méthodes*. On cachait sous cette phraséologie vide de sens l'absence de toute attribution réelle. Seulement, on s'en prévalut pour conserver l'intervention du recteur dans les affaires des écoles normales primaires et des salles d'asile, où elle n'a qu'une efficacité très-contestable; car le service des écoles normales et des salles d'asile est, au même titre que celui des écoles primaires communales, un service départemental de sa nature. On demande encore au recteur des notes sur le personnel des inspecteurs primaires, mais le travail de ces fonctionnaires ne lui passe point sous les yeux, et il ne peut que recueillir sur leur compte les notes des inspecteurs d'académie. En tout ce qui concerne le service de l'instruction primaire, la centralisation provinciale n'est et ne peut être, sous le régime de la loi de 1854, qu'une centralisation d'écritures dont les bureaux de Paris usent ou s'affranchissent, selon leur commodité du moment.

La loi donnait aux recteurs l'assistance d'un *conseil académique*, destiné à tenir deux sessions par an, et dans lequel prenaient place, outre les doyens de Facul-

tés et les inspecteurs d'académie convoqués au chef-lieu, plusieurs prélats de la circonscription académique et les plus hauts représentants du pouvoir civil. D'attributions réelles, les nouveaux conseils académiques n'en avaient pas : car, le peu d'affaires concernant l'instruction primaire et l'enseignement secondaire libre, qui auraient pu intéresser les évêques et les notables, étaient laissées aux conseils départementaux, sans même qu'elles fussent suffisantes pour y conserver un peu d'animation; et l'autorité centrale entendait moins que jamais se dessaisir, afin d'animer davantage les sessions des conseils académiques, du droit de réglementer à sa guise les établissements publics d'instruction secondaire ou supérieure. En conséquence (Paris toujours excepté), les courtes sessions des conseils académiques devaient se réduire à une représentation, et n'ont servi à rien, là où elles n'ont pas servi à témoigner du bon accord qui s'établissait, sous un gouvernement ferme, entre l'épiscopat et l'administration de l'instruction publique.

Je crois que, si l'institution des rectorats provinciaux était aujourd'hui à créer, on ne la créerait pas; mais elle existe dans la loi, et l'on ne peut pas changer de loi tous les jours. Les circonstances décideront de son sort : essayons de juger, sans préoccupation d'aucune sorte, de l'application du système départemental et du système provincial à l'administration de l'instruction publique.

Dans le présent, et surtout dans l'avenir, il faut tenir compte en première ligne des nécessités du service de l'instruction primaire. Attribuer à un jury, à un comité, à un conseil de municipalité, de canton, d'arrondissement ou de département la nomination des instituteurs

communaux, est un système qui ne pourra jamais recevoir en France qu'une application passagère, à la faveur de l'agitation des esprits, tant il est contraire à une conduite sage, modérée, régulière, dans l'intérêt des populations et des instituteurs eux-mêmes. Je crois, de plus, qu'on a eu raison de remettre ce pouvoir aux préfets, plutôt que de créer un antagonisme presque inévitable entre deux pouvoirs départementaux par trop inégaux en force, ainsi que cela avait lieu dans le temps qui s'est écoulé entre le décret de 1852 et la loi de 1854. Dans l'état actuel des choses, l'inspecteur d'académie instruit l'affaire au point de vue des intérêts scolaires et de la justice commune; en général, ses avis sont adoptés par le préfet, et lorsque ce haut fonctionnaire y déroge pour des motifs qui, à ses yeux, doivent prévaloir, la responsabilité en revient à qui de droit.

Cependant ce système n'est point sans quelques inconvénients, sans quelques abus possibles. Il pourra bien arriver que, dans d'autres temps, l'on redoute les abus de cette nature plus qu'on ne les redoute aujourd'hui, et qu'on veuille rendre à un fonctionnaire tiré du corps enseignant la tutelle directe, le gouvernement magistral d'une portion si nombreuse et si intéressante du corps enseignant. En ce cas, il faudrait forcément revenir au système des rectorats départementaux : car, si le chef du service de l'instruction primaire dans un département, devenu indépendant du préfet, n'était encore qu'un vicaire du recteur provincial, pour ce qui touche à l'instruction secondaire ou supérieure, il serait évidemment dans une situation inférieure à celle où se trouvaient les recteurs départementaux de 1852, et la possibilité d'un antagonisme entre lui et le préfet se

concevrait encore moins. D'un autre côté, l'on ne pourrait charger un recteur provincial ayant dans son ressort cinq, six, sept, huit départements, de la fonction de nommer, d'avancer, de déplacer, de révoquer les instituteurs communaux. Dans l'immensité des cas, il ne pourrait que légaliser par sa signature la décision prise en connaissance de cause par l'inspecteur départemental. Il y regarderait de plus près, sans doute, et il interviendrait personnellement lorsqu'il saurait qu'il y a désaccord entre l'inspecteur et le préfet; mais le préfet pourrait-il accepter ce juge, ce tiers arbitre qui réside dans une ville éloignée et étrangère, où, après tout, il cède le pas à M. le préfet? Pourrait-il reconnaître sa compétence à l'effet de vider un conflit où lui, préfet, arguë surtout de motifs empruntés à sa politique locale, à ses nécessités administratives, à l'esprit des localités, toutes choses que le recteur provincial ne connaît que de seconde main, sur le rapport de son inspecteur, et que ni son inspecteur ni lui ne peuvent avoir la prétention de connaître aussi bien que le préfet? Donc, le système des académies provinciales n'est soutenable que dans l'hypothèse où le personnel des instituteurs communaux resterait, comme il l'est aujourd'hui, sous l'autorité des préfets.

L'instruction primaire ainsi mise à part, on peut encore écarter de la discussion tout ce qui concerne l'instruction supérieure, qui s'administre de la même manière, soit dans le système des académies provinciales, soit dans le système des rectorats départementaux. Il en serait autrement si l'on pouvait songer à attribuer aux Facultés, pour la collation des grades et notamment du baccalauréat, une juridiction territoriale

qui nécessairement s'étendrait à plusieurs départements ; mais le seul essai tenté dans ce genre, en ce qui concerne les diplômes inférieurs de médecine et de pharmacie, n'est fondé que sur une disposition légale qu'on ne s'explique pas, et qui sera tôt ou tard abrogée. D'ailleurs, à l'exception des écoles préparatoires de médecine, dont l'importance est si médiocre et qui se rattachent si faiblement au reste du corps enseignant, il n'y a d'établissement d'instruction supérieure qu'aux chefs-lieux des académies actuelles, ou dans d'autres villes du département chef-lieu. Sans doute il convient que là où se trouvent des Facultés, le recteur ait appartenu à l'enseignement supérieur ou possède une certaine notabilité scientifique. On pourrait donc, tout en revenant au système des rectorats départementaux, maintenir dans une classe à part les recteurs qui ont à gouverner des Facultés, continuer d'exiger d'eux le grade de docteur, et leur assurer (par les moyens plus ostensibles que chacun connaît) un rang à part dans l'opinion du public.

Reste à satisfaire aux convenances de l'administration des établissements d'instruction secondaire. A cet égard, une première centralisation provinciale a incontestablement des avantages et incontestablement aussi des inconvénients. Les avantages tiennent à ce qu'il est évidemment plus difficile de trouver quatre-vingt-dix hommes ayant l'autorité du mérite et des services, que d'en trouver seize. Le recteur provincial doit le plus souvent se borner à sanctionner l'avis de l'inspecteur de département ; mais sa jurisprudence intervient dans les cas douteux, son expérience dans les circonstances délicates, de manière à modérer ce qu'il peut y avoir d'excessif dans les qualités mêmes de ceux qui lui sont

subordonnés. Il excite les uns et retient les autres ; il neutralise les préventions de l'esprit fort comme celles du dévot. Dans les rapports avec les préfets et les évêques, il est assez naturel que sa parole ait plus de poids, ne fût-ce que parce qu'elle se fait entendre plus rarement. *Major e longinquo reverentia.* Le public pourrait même, avec profit pour les intérêts que le recteur représente et pour le pouvoir dont il est l'organe, lui accorder de certaines déférences, au delà de ce qu'obtiendrait la mesure de son influence effective, si le public était dans le secret de la triture des affaires.

Nous n'insisterons pas sur ce que coûte, en compensation de ces avantages, l'organisation des instruments de centralisation provinciale ; nous n'additionnerons pas les traitements des recteurs, des secrétaires et des commis d'académie, les frais de tournée des recteurs, les frais matériels d'installation et de bureau. Déjà nous avons fait remarquer que les recteurs, placés à la tête d'établissements d'instruction supérieure, ne pourraient pas être laissés sur le même pied que les autres : encore moins les autres recteurs départementaux, devenus chefs de service, pourraient-ils être maintenus avec un traitement égal à la moitié de celui d'un directeur de l'enregistrement ou des contributions indirectes, avec un traitement inférieur à celui des proviseurs de lycées, ce qui déjà fait regarder comme une disgrâce la nomination d'un proviseur à un emploi d'inspecteur d'académie. On atténue comme on peut cette disgrâce, en nommant d'emblée un mauvais proviseur inspecteur de première classe, sauf à laisser languir dans les classes inférieures les inspecteurs qui rendent de bons services. Cette situation est mauvaise, et elle deviendrait intolérable, si l'on

faisait de l'inspecteur d'académie un chef de service, un recteur départemental. Or, il ne faudrait pas très-notablement élever les traitements de quatre-vingt-dix fonctionnaires, pour absorber l'économie obtenue au moyen de la suppression des rectorats provinciaux, ou du moins pour la rendre d'une importance bien légère, dans l'ensemble de notre budget.

Mais, toute question d'économie mise de côté, il faut reconnaître que le rectorat provincial ne fonctionne pas, en tant qu'organe collecteur et distributeur à l'égard des bureaux des inspecteurs départementaux de chaque ressort, sans qu'il en résulte des lenteurs, le plus souvent inutiles; et si l'administration centrale, qui sent cet inconvénient, prend fréquemment le parti d'y obvier en s'adressant directement aux inspecteurs ou aux proviseurs, les fils sont brisés à l'insu des uns ou des autres, on marche à l'aveugle, et les dossiers s'embrouillent, se surchargent, au lieu de s'alléger et de s'éclaircir.

D'ailleurs, abstraction faite de la perte de temps, l'administration des lycées est devenue si compliquée, si détaillée, que le recteur provincial ne peut guère exercer une surveillance efficace sur de tels établissements, placés fort loin de lui. Autrefois, le recteur n'avait pour l'ordinaire à surveiller qu'un lycée placé au chef-lieu académique, et le conseil académique qui s'assemblait fréquemment, s'occupait surtout de l'administration du lycée. Il s'y trouvait toujours quelques membres à qui cette occupation plaisait et qui pouvaient s'y livrer. Aujourd'hui la plupart des départements possèdent des lycées; les conseils académiques actuels, dans leurs réunions si rares et si courtes au chef-lieu de l'Académie, ne peuvent effectivement exercer leur droit de surveil-

lance; les bureaux d'administration, institués dans les villes où les lycées sont établis, ne demandent qu'à voter des crédits supplémentaires ou l'élévation du chiffre de la subvention de l'État. En réalité, les proviseurs ont cessé d'être contrôlés, et ils ne pourraient l'être avec une autorité suffisante que par l'inspecteur d'académie, si celui-ci devenait chef de service et possédait la plénitude des attributions du rectorat.

Au reste, il s'agit moins de balancer minutieusement des avantages et des inconvénients que de se rendre compte du sens de la pente du terrain sur lequel on est placé. Quand les ressorts académiques étaient calqués sur les ressorts judiciaires, on sentait qu'il y avait là un principe traditionnel de démarcation : plus il avait duré, plus il pouvait durer encore. Ce principe disparu, on ne trouve plus, pour sortir de l'arbitraire, que l'unité départementale. Le service de l'instruction primaire s'y adapte nécessairement; le service de l'instruction secondaire, à la faveur du principe de la création d'un lycée par département, tend de même à s'y accommoder; les établissements d'instruction supérieure n'ont chez nous qu'une importance locale et point de circonscription territoriale naturelle. L'autorité centrale, dans sa disposition constante à annuler les centres secondaires, ne peut s'arrêter qu'à la limite que lui oppose la nécessité des choses, c'est-à-dire la constitution de l'unité départementale, base de toutes les institutions de la France moderne. Donc le système des rectorats départementaux doit tôt ou tard prévaloir dans l'administration de l'Instruction publique.

CONCLUSION.

Les lecteurs d'aujourd'hui, dont le temps est précieux, sont toujours pressés d'en finir avec l'auteur, surtout quand l'auteur ne saurait avoir la prétention de les amuser. On lui demande de *conclure,* et cela pour deux raisons : d'abord afin de pouvoir sauter à la fin du livre et de s'en faire une idée d'après la conclusion; ensuite parce que l'esprit pratique de notre siècle nous porte à regarder comme de vains discours ce qui n'aboutit pas à une conclusion formelle et pratique. En cela nous sommes tous un peu comme le géomètre qui aurait voulu qu'une tragédie lui prouvât quelque chose. Cependant l'histoire des institutions sociales, le tableau des essais, des tâtonnements, des systèmes, tour à tour préconisés et abandonnés, offriraient encore de l'intérêt, au moins un intérêt de curiosité philosophique, quand bien même on ne se croirait pas autorisé à en tirer des prédictions ou des conclusions formelles. Nous sommes un peu dans ce monde pour voir comment les choses s'y passent ou s'y sont passées, dussions-nous ne jamais songer à régenter nos semblables et à nous poser en réformateurs des abus. On n'exige pas de celui qui discute les éléments de l'orbite d'une comète ou qui décrit une nouvelle espèce de plante, qu'il dise à quoi la comète est utile ou quelle maladie la plante peut guérir. Sans exagérer l'im-

portance des choses et des faits qui ont été l'objet de nos études, on peut dire qu'il est particulièrement intéressant de suivre sur le terrain de l'instruction publique le combat de l'Église et du siècle, de l'esprit de système et de la tradition, des idées et des mœurs, des mœurs et des lois; de voir ce qu'un gouvernement peut obtenir de la force des règlements, et quels sont les faits, souvent importuns, sur lesquels il n'a aucun prise, ou qui quelquefois lui échappent par leur petitesse même, comme le moucheron de la fable échappe au roi des animaux.

Tirer les conséquences des prémisses, montrer les avantages et les inconvénients nécessairement attachés à chaque système, détruire les illusions de ceux qui voudraient avoir tous les avantages à la fois, ce n'est point afficher le scepticisme ou l'indifférence dédaigneuse, c'est professer le culte de la vérité, c'est accepter les conditions que Dieu a faites à l'homme, plutôt que de se perdre dans des régions chimériques. Quand le bien l'emporte sur le mal ou le mal sur le bien, il faut avoir la hardiesse de le dire, et nous ne croyons pas que cette hardiesse nous ait manqué dans l'occasion : nous craignons plutôt que ceux qui nous trouvent sceptique, tant que nous ne leur donnons pas complétement raison, ne nous trouvent tranchant, dès que nous leur donnons tort. Souvent il arrive que les avantages et les inconvénients des systèmes en présence, étant de natures trop diverses, ne peuvent pas précisément se pondérer et se balancer : ce qui ne veut pas dire que le choix est indifférent et qu'on n'en a cure, mais seulement que l'on ne se pose pas en convertisseur, et que l'on se reconnaît impuissant à imposer aux autres, par la dialectique, ses

penchants et ses convictions. Il en est ainsi pour la plupart des questions de religion, de politique, de philosophie, qui intéressent les hommes au plus haut degré. Telle est la raison fondamentale pour laquelle, en matière d'éducation publique, comme en religion et en politique, il s'agit le plus souvent d'expliquer par l'histoire comment les choses se sont arrangées, plutôt que de démontrer comment elles devraient être arrangées, pour la pleine satisfaction de la théorie. Lorsque la théorie peut être fondée sur des bases inébranlables, elle doit finalement prévaloir sur tous les accidents de l'histoire : car, il ne se peut que la raison ne finisse pas par avoir raison. Mais, quand la pure logique cesse d'être de mise, quand le principe absolu de démonstration fait défaut, il n'y a plus que les particularités des temps et des lieux qui puissent expliquer comment ce qui a convenu dans un temps cesse de convenir dans un autre, comment ce qui s'accorde avec le génie d'une nation répugne au génie d'une autre. Au point de vue pratique, il s'agit alors, non de résoudre avec rigueur un problème de science exacte, mais de faire comme le médecin, qui observe un tempérament, juge des signes et de la marche d'une maladie, soit pour prescrire, s'il y a lieu, un régime ou des remèdes, soit pour faire de la médecine expectante et ne pas contrarier la nature dans le travail de crise par lequel elle prépare le renouvellement de la constitution du sujet.

Avant tout, notre siècle se pique d'être un siècle de progrès, et le plus sûr moyen de lui déplaire serait d'ébranler cette confiance qu'il a en lui-même. Or, fort heureusement, nous ne manquons pas d'exemples de progrès incontestables en fait d'instruction publique.

Nulle part l'amélioration rapide d'un service public, par suite de la faveur de l'opinion et de la volonté persévérante du législateur, n'est plus sensible que dans l'instruction primaire. Les administrations départementales ont rivalisé de zèle avec l'administration centrale. Une multitude de maisons d'école ont été construites dans de bonnes conditions hygiéniques; elles ont été pourvues du mobilier convenable; on a répandu des livres; on a formé un personnel de maîtres ayant une instruction plus que suffisante et la tenue que leur état réclame; on a accru considérablement la population des écoles; on a légalement assuré à tous les enfants pauvres le bienfait de la première instruction; on a établi des salles d'asile pour les recueillir, même avant l'âge où ils peuvent entrer dans les écoles. Après des tâtonnements inévitables, on a fini par trouver pour ce service une organisation administrative, un peu compliquée sans doute, mais qui fonctionne régulièrement, sans difficultés bien sérieuses, et qui permet d'arriver à la répression de tous les abus inquiétants, à l'accomplissement de toutes les réformes désirables.

Ces choses se sont opérées par la vertu propre de notre civilisation moderne, malgré les agitations politiques et les tentatives d'agitation religieuse. Sans doute le zèle religieux a déterminé la fondation d'un grand nombre d'asiles, d'écoles pour les enfants de l'un et de l'autre sexe. L'esprit du siècle, représenté par le pouvoir civil et laïc, accepte avec raison ce concours, mais il peut s'en passer : tandis qu'autrefois, en cette matière comme en bien d'autres, la vertu opérative appartenait exclusivement au principe religieux.

Ce que nous disons des fondations particulières, on

peut le dire avec autant de motifs des instituts religieux consacrés à l'instruction primaire. Leur concours est précieux, surtout pour l'instruction des filles, et l'on a la sagesse de le mettre à profit : toutefois il est bien clair que l'absence de ces instituts, en imposant sur quelques points de plus grandes charges à l'État, aux départements, aux communes, ne mettrait pas à la diffusion générale de l'instruction primaire un obstacle insurmontable. Dans l'état du pays, les sacrifices qu'il faudrait faire pour atteindre ce but, et auxquels il finirait certainement par consentir, sont loin d'excéder ses forces.

Non-seulement les pouvoirs publics cèdent à l'opinion publique en propageant et en organisant l'instruction primaire, ce qui serait déjà une suffisante garantie de succès, mais de plus ils ont l'avantage de réglementer une matière où tout est net et précis, le but comme les moyens d'y atteindre, ce qui fait qu'elle se prête bien mieux aux règlements généraux et au mécanisme administratif, lequel, comme tout mécanisme, comporte des améliorations successives, au fur et à mesure de l'expérience acquise.

Combien ces résultats contrastent avec la longue série d'essais, de tâtonnements, d'innovations et de rétractations continuelles, que nous offre le régime de l'instruction secondaire et des institutions, telles que nos Facultés des lettres et des sciences, qui participent aux vicissitudes de l'instruction secondaire ! Cependant, même en cette matière, il y a des choses susceptibles de perfectionnement progressif, et qui se font effectivement perfectionnées. On a agrandi, amélioré les bâtiments de beaucoup de lycées d'ancienne date, bâti un

plus grand nombre de lycées nouveaux, généralement plus spacieux, mieux distribués, offrant même en certaines choses les recherches du luxe. La misère de nos pensionnats de 1810 ne pourrait plus se supporter, habitués que nous sommes à l'air de propreté, d'aisance, qu'offrent nos pensionnats d'aujourd'hui. La comptabilité n'est plus en souffrance comme à d'autres époques; les recouvrements, les payements se font avec autant de régularité et d'exactitude que dans les autres administrations publiques. Les colléges communaux eux-mêmes ont plus ou moins participé à toutes ces améliorations matérielles. Enfin, si nos Facultés des sciences et des lettres n'ont pas gagné d'auditeurs en province, les villes n'en ont pas moins persisté à demander et le gouvernement à accorder l'érection de Facultés nouvelles : et les locaux, les collections ont reçu (du moins jusqu'en 1848) des accroissements et des améliorations successives qui ne manqueraient pas d'en provoquer d'autres, le jour où il serait bien constaté qu'il ne manque plus que cela pour le succès de l'enseignement.

A d'autres égards l'amélioration n'est pas moins manifeste. L'École normale et l'agrégation sont deux institutions dont le pouvoir central dispose utilement pour introduire chaque année dans nos établissements d'instruction secondaire une recrue de jeunes gens instruits, moraux, bien élevés, ayant ce qu'il faut pour tenir dans le monde un rang honorable. Leur savoir n'est contesté par personne; l'esprit de parti a presque cessé de les attaquer sur des points plus chatouilleux. Leurs émoluments ont été assez élevés pour leur assurer une existence décente et pour leur permettre des mariages avantageux. Matériellement, leur situation est infiniment

meilleure qu'elle ne l'était en 1810; c'est la conséquence des progrès généraux de la société dans les voies de l'aisance ou de la richesse : mais, moralement et scientifiquement, la comparaison avec l'époque de 1810 tournerait encore plus à l'avantage du temps présent ; ce qu'il faut attribuer, d'une part, à l'état de crise et d'anarchie qui avait précédé l'époque de 1810, d'autre part, à l'usage intelligent que l'autorité a su faire des moyens de perfectionnement, pour ce qui était effectivement perfectible.

Que si nous passons à l'enseignement des Facultés professionnelles qui ont, comme les écoles primaires, un but précis, spécial et bien marqué, nous sommes encore frappés des progrès accomplis. En mettant à part nos Facultés de théologie, qui ne sont plus qu'un anachronisme, nul doute que nos Facultés de droit, de médecine n'aient une grande supériorité sur les établissements de même genre que la France possédait avant sa grande révolution. L'enseignement y a pris des developpements appropriés à toutes les exigences de l'esprit scientifique et à tous les besoins de la pratique. L'obtention des grades, dont on se jouait sous l'ancien régime, y est devenue une affaire sérieuse ; la turbulence des étudiants n'est plus qu'un souvenir, ou ne se montre plus que quand la société majeure donne elle-même l'exemple de la turbulence. Ces écoles ne fournissent pas des sujets d'élite en plus grand nombre qu'autrefois, mais la cote moyenne de travail s'est élevée. Somme toute, on peut dire que le but est atteint, et que les besoins de la société, tels que la société elle-même les conçoit, obtiennent pleine satisfaction. En tout cas, il n'y a rien qui mette essentiellement obstacle aux per-

fectionnements que les hommes du métier pourraient réclamer.

Quant aux établissements, d'un ordre plus élevé encore, qui servent à la fois d'ornement à la capitale de l'empire et de moyens d'instruction ou de perfectionnement pour ceux qui aspirent à conserver à la France sa renommée dans les sciences ou dans les lettres, on reconnaît vite que, s'ils présentent quelques défectuosités, s'ils donnent lieu à quelques abus, à quelques plaintes, du moins ces abus n'ont rien que de très-tolérable et de très-facilement remédiable, dès que l'autorité croira venu le moment d'y remédier. Au fond, tous proviennent de la trop parcimonieuse dotation des chaires du haut enseignement et du cumul qu'elle entraîne, vice primitif que déjà l'on est en train de corriger.

Remarquons bien, pour l'édification de nos neveux, que tout ce qui s'est réellement perfectionné dans nos institutions d'instruction publique, n'a dû son perfectionnement qu'aux progrès généraux de la société, dans des temps de paix et de tranquillité relative, à la faveur du développement du travail et de la richesse publique, et sur le terrain neutre que les partis respectent dans leurs luttes. Au contraire, ce qui a été sans cesse remanié, changé, sans profit clair et souvent avec un désavantage manifeste, c'est ce qui excitait l'ardeur des partis, ce qui touchait ou ce qui paraissait toucher à la politique, ce qui mettait en mouvement les passions religieuses ou anti-religieuses, sincères ou affectées. On n'aurait pourtant du phénomène qu'une idée incomplète, si l'on mettait sur le compte de l'esprit de parti et de la passion toutes les agitations, toutes les tentatives dont l'inutilité ou les inconvénients se sont fait

sentir. Quand la société sait bien ce qu'elle veut, quand elle a la conscience claire ou seulement l'intuition instinctive du but où elle marche, elle finit par y arriver à travers les agitations des partis, qu'elle subit plutôt qu'elle ne les partage. Mais, tandis que les partis voulaient imposer leurs systèmes à la société en fait d'éducation, il s'est trouvé que la société elle-même subissait, indépendamment de l'action des partis, des modifications profondes et, que, poussée dans un sens par des besoins nouveaux, retenue par d'anciennes habitudes, ses propres hésitations conspiraient avec les vicissitudes des partis, pour compliquer les questions et en rendre la solution plus difficile.

C'est ainsi qu'avec des maîtres plus habiles, des livres élémentaires bien mieux faits, des ressources de tout genre et tant de règlements, les études secondaires sont entrées dans une voie de déclin rapide, apparent pour tout homme au courant des faits, à moins qu'il n'ait intérêt à fermer les yeux.

On aurait tort de s'en prendre à la Révolution qui a confisqué les dotations des colléges. Sans doute le système des dotations et surtout des dotations immobilières a ses avantages : mais ce n'est pas non plus peu de chose, dans nos sociétés en voie de prospérité financière, que de s'ouvrir un compte aux budgets de l'État, des départements ou des communes; et enfin, ce qui est l'argument décisif, on a la preuve que l'instruction primaire, que les grands établissements d'instruction supérieure marchent bien, sans autre dotation que la dotation annuelle du budget, et que l'instruction secondaire elle-même a reçu toutes les améliorations pour lesquelles il n'est besoin que de prospérité financière.



On aurait également tort de dire comme on l'a dit si souvent, que les corporations religieuses, vouées au célibat ecclésiastique, sont seules capables de donner l'enseignement secondaire. A ce compte, il n'y aurait donc pas d'enseignement secondaire dans l'Europe protestante. Le refroidissement ou l'absence du zèle religieux empêchent-ils chez nous l'instruction primaire, l'instruction supérieure de prospérer? Sans doute le clergé catholique a dans la tenue des pensionnats, et par suite dans la tenue des maisons d'instruction secondaire, des avantages que nous n'avons point cherché à contester, dont nous avons tâché d'indiquer suffisamment, pour tout esprit pénétrant, les raisons véritables : cependant, ces avantages sont en grande partie balancés par les ressources dont l'État dispose; et puis, la décadence du système d'études cléro-universitaires se fait sentir dans les établissements du clergé comme dans ceux de l'Université. Que l'autorité leur refuse tout encouragement, toute excitation, toute protection, et le système sera aux abois, dans les uns comme dans les autres.

Après qu'on a fait la part des causes générales, de celles qui tiennent à la marche du siècle, au mouvement de la civilisation européenne, et dont l'influence se fait sentir chez les autres nations comme chez nous, il faut faire la part des accidents de notre propre histoire. Nos premiers législateurs révolutionnaires ont voulu faire du neuf en matière d'instruction secondaire : tout les y conviait; c'était l'heure des pensées audacieuses; les vieilles institutions étaient démolies; une guerre à outrance était faite au clergé qui jusque-là avait eu à peu près le monopole de l'enseignement de collége. Mais difficilement peut-on fonder en temps de révolution.

Leur système, dégagé de tout alliage révolutionnaire, n'aurait pu être jugé que s'il fût entré dans les plans d'un gouvernement réparateur. Il n'y est point entré; il n'a pas été compris dans la part faite aux idées nouvelles, aux besoins nouveaux, lors de la grande transaction qui a inauguré chez nous le commencement du siècle. On s'est mis à cet égard sur une pente qui devait conduire à la restauration pure et simple de l'ancien régime; on a refait, sous le nom de lycées, des colléges à pensionnat.

Dès lors les familles habituées de longue main, en province surtout, à des colléges exclusivement tenus par des ecclésiastiques, ont dû penser que, pour faire ce que les ecclésiastiques faisaient, il n'y avait encore rien de tel que des ecclésiastiques. Le personnel enseignant auquel il avait fallu primitivement recourir, n'était pas fait pour inspirer grande confiance; la substitution du tambour à la cloche n'avait rien de bien séduisant pour les pères et mères. Le gouvernement s'est donc vu obligé d'intervenir énergiquement pour vaincre les répugnances : le monopole universitaire a été décrété dans toute sa rigueur, sauf à plier en pratique devant les faits et devant les mœurs. L'autorité s'est engagée ainsi dans une mauvaise voie.

La position du gouvernement de la Restauration s'est trouvée bien plus fausse encore : car il n'osait, ni accepter, ni répudier tout à fait cette portion de l'héritage du gouvernement impérial. Ses sympathies étaient pour le clergé, et l'impopularité du clergé dans l'ordre politique aurait fait regarder comme un acte trop patent de contre-révolution l'abandon de l'institution universitaire. On a louvoyé, et l'Université, privée en fait de

son monopole, s'est retranchée dans le baccalauréat comme dans son fort, juste au moment où, par l'effet d'un changement dans les mœurs et dans les conditions sociales, la plupart des familles commençaient à ne voir dans les études classiques qu'un moyen d'arriver aux places par le baccalauréat.

Sous le règne de la branche cadette, le clergé, devenu libéral, a dirigé et soutenu ses batteries du côté du baccalauréat, a mis en suspicion tout certificat d'études, toute latitude laissée à la libre appréciation des juges. Il a fallu pousser jusqu'à la minutie la réglementation de l'épreuve, tout soumettre à la loterie, à la mécanique et à l'arithmétique. Ni l'Université, ni le clergé ne se sont aperçus qu'en attachant, de part et d'autre, tant d'importance au baccalauréat, ils minaient sourdement le système d'études et de discipline scolaire qui avait toutes leurs prédilections, auquel ils tenaient par tradition et par esprit de corps, mais auquel, il faut bien le reconnaître, le gros de la société s'intéressait de moins en moins.

Quand on sera, de part et d'autre, complétement renseigné et désabusé, quand le clergé comprendra bien que, sans l'appui prêté par le gouvernement aux études classiques, ses propres écoles sont menacées de devenir des écoles purement cléricales, le moment sera venu de prendre un parti décisif. Si la question n'est pas encore suffisamment éclaircie pour tout le monde, Dieu nous préserve de donner le conseil de recommencer la guerre, d'essayer de reprendre de vive force ce qu'on n'obtiendrait point par la persuasion ! Jusqu'à ce que les passions se soient calmées et que la vérité se soit fait jour, on ne peut que louvoyer, temporiser, et selon les convenances

de la politique, donner à l'opinion en faveur quelques satisfactions passagères, comme les circonstances qui l'ont mise en faveur.

Le parti décisif ne peut consister selon nous que dans la suppression du baccalauréat et dans le retour au certificat *de maturité*, sous la forme que nous avons indiquée ou sous toute autre équivalente. Si effectivement le glas des études classiques n'a pas encore sonné, si cet instrument de la civilisation de nos pères peut encore être mis utilement au service des générations futures, ce sera le seul moyen d'y réussir, en balayant d'un seul coup tous ces règlements de baccalauréat, toiles d'araignées, péniblement tissues par des hommes graves, et dont des enfants se jouent. Sinon, l'autorité n'aura rien de mieux à faire que de se prêter aux goûts, aux besoins nouveaux, tandis que par la force des choses les écoles du clergé deviendront des écoles purement cléricales. La réforme des études cléro-universitaires, que le mouvement révolutionnaire n'a pu opérer, que des plans dressés sur le papier par des novateurs sans mission ou par des réformateurs officiels n'ont pu accomplir, se trouvera faite ainsi d'elle-même, en dehors des influences politiques et religieuses, sans vue systématique, par la seule action du temps et des changements survenus dans la société. Ce sera un bien ou un mal, selon le point de vue; ou plutôt ce sera à la fois un bien et un mal, ainsi qu'on peut le dire de tant d'autres transformations que nous avons vu s'effectuer, et de tant d'autres transformations qui se préparent.

La transformation de l'enseignement secondaire n'entraînerait point la destruction des grands établissements que l'État a affectés, sous le nom de lycées, au service de

l'enseignement secondaire. Les capitaux qui y ont été engagés par les villes, par les départements, par l'État lui-même, ne sauraient être à ce point sacrifiés. Le système de l'internat, sur lequel ces établissements reposent, et qu'il y avait grandement lieu de discuter dans l'origine, s'est tellement adapté à nos mœurs actuelles, qu'il ne faut plus revenir là-dessus. D'un autre côté, supposer que l'on décentralisera ce service, que l'administration parisienne se débarrassera des soins qu'elle y donne pour rejeter ce fardeau sur les administrations locales, en les laissant libres de s'en décharger à leur tour sur des particuliers ou sur des corporations, par voie d'abonnement ou de traité, c'est supposer que le fleuve remontera vers sa source, que l'administration générale du pays entrera dans des errements tout nouveaux, en rompant avec des habitudes prises et avec des traditions déjà séculaires. Rien de tout cela n'est admissible; il y a lieu de supposer au contraire, que l'administration économique et financière des lycées se centralisera de plus en plus, à la manière des autres services publics : tandis que, pour ce qui concerne proprement les méthodes et les études, la tâche de l'administration centrale, en fait d'instruction secondaire, se simplifiera beaucoup, le jour où les longs tiraillements d'un état transitoire auront cessé, où l'esprit de parti et l'esprit de système ne seront plus en cause.

Si rapide que soit ce résumé, nous ne devons pas omettre une remarque importante. Bien que l'amour pur de la liberté n'ait jamais été, de l'avis des meilleurs juges, le vrai mobile de notre grande Révolution, on la voit, à ses débuts, inscrire sur son drapeau le nom de

la liberté avant tout autre, et récrire à plusieurs reprises, avec un enthousiasme nouveau, ce nom souvent effacé, selon le cours changeant des événements. Or, si les institutions d'instruction publique traduisent à cet égard les symptômes de la politique, elles les traduisent en quelque sorte à l'envers. Dans la grande époque révolutionnaire, quand nous voulons être, d'abord des Franklins, puis des Brutus, il n'est pas sérieusement question du principe de la liberté d'enseignement; il s'agit de détruire ce qui existe, et à peine peut-on donner un commencement d'exécution aux systèmes d'instruction publique tracés sur le papier. Puis, lorsqu'un gouvernement qui tend tous les ressorts du pouvoir, s'occupe très-activement d'appliquer ses systèmes et de les imposer, on voit poindre sur le terrain de l'instruction publique les premiers symptômes d'opposition, et la liberté de l'enseignement commence à être invoquée, quand le pays a l'air de se résigner d'assez bonne grâce à la suppression de toutes les autres libertés. Inutile de dire que cette revendication de la liberté n'est point faite au nom des idées du siècle, en vue d'un progrès attendu, mais dans un esprit de retour vers le passé et d'opposition au mouvement révolutionnaire. Plus tard encore, et quand il s'agit de savoir si ce mouvement sera définitivement refoulé, le contraste se prononce plus nettement : le libéralisme politique se fait, en matière d'enseignement, le champion des prérogatives du pouvoir, dont il suppose que le pouvoir serait secrètement disposé à faire bon marché ; avec cet instinct qui ne trompe guère les partis, il place le principe de la sécularisation de l'enseignement bien avant celui de la liberté d'enseignement. Il faut arriver jusqu'aux temps où le

libéralisme se croit sûr de la victoire, pour trouver des libéraux, et encore en petit nombre, qui invoquent franchement, au profit de tout le monde, le principe de la liberté en matière d'enseignement.

Mais alors même, sur quoi portent au fond les querelles des partis? S'agit-il de faire tomber, au profit de quelque concurrence, les Facultés officielles de droit, de médecine, d'éclipser le Collége de France ou l'École polytechnique? Songerait-on, comme dans d'autres pays, à remplacer par l'action de sociétés libres l'action que le gouvernement exerce sur les écoles destinées à répandre partout les bienfaits de l'instruction primaire? Nullement; on reconnaît tacitement que ces institutions fonctionnent bien, ou que les perfectionnements dont elles sont susceptibles doivent être attendus de l'autorité du législateur et de l'action des pouvoirs publics. Ce qu'on voudrait détruire ou transformer, ce sont les colléges qui donnent, au nom de l'État, l'instruction secondaire dans un esprit qui déplaît, pour une raison ou pour une autre, conformément à un système qui, selon les uns, est suranné, et qui, selon les autres, fait encore trop de concessions aux mauvaises tendances du siècle. Ce n'est donc point par un amour platonique de la liberté que l'on paraît tenir au principe de la liberté d'enseignement; et tout indique que si l'instruction secondaire était enfin sortie de l'état de crise où elle se trouve chez nous depuis trois quarts de siècle, ou plutôt depuis un siècle entier, on admettrait en ce qui la touche la direction gouvernementale, sans plus de difficulté qu'on n'en met à l'accepter en fait d'instruction primaire ou d'instruction supérieure : toujours, bien entendu, sous la condition que l'autorité scolaire n'affiche-

rait pas la prétention de façonner la société à sa guise, mais se considérerait modestement comme la servante de la société, en s'abstenant de réglementer ce qu'on saurait, par l'expérience, ne pas être matière à réglement.

Alors on examinera si le mécanisme de l'administration scolaire comporte des perfectionnements ou des simplifications, quelles sont les combinaisons les moins coûteuses à l'État, ou qui se prêtent le mieux à la prompte et bonne expédition des affaires, ou qui s'adaptent le mieux à la condition spéciale des membres du corps enseignant, en leur assurant les garanties qui leur sont dues, sans exagérer leur importance personnelle. On ne blâmera pas l'auteur de s'être borné à effleurer ces questions délicates : les creuser davantage en ce moment serait certainement prématuré, inopportun et peut-être inconvenant de sa part.

FIN.



APPENDICE.

DISCOURS

PRONONCÉS AUX SÉANCES PUBLIQUES DE RENTRÉES

DES FACULTÉS DE DIJON.

I.

(15 novembre 1854.)

MESSIEURS,

Nous vivons dans un siècle où tout se meut et se transforme avec une promptitude merveilleuse, souvent effrayante. Hier, nous poursuivions tel but avec ardeur; aujourd'hui nous nous surprenons à craindre de l'avoir dépassé. De là, des revirements d'opinions, des changements dans les idées, qu'il ne faut pas imputer à notre seule inconstance, mais plutôt à la force supérieure qui nous entraîne, et, pour trancher le mot, à l'ignorance où nous sommes tous du terme final vers lequel la main de la Providence nous conduit, à travers tant d'agitations. Que n'avons-nous pas fait, depuis trois quarts de siècle surtout, pour fortifier chez nous, par la centralisation, par l'organisation hiérarchique de tous les services, cette unité nationale qui flatte notre patriotisme, et qui n'est pas moins bien appropriée aux habitudes logiques de l'esprit français. Nous commençons pourtant à nous apercevoir que certains inconvénients s'y attachent, et l'un des buts des changements qui viennent de s'opérer dans le système d'administration de l'instruction publique, le seul dont nous ayons à nous préoccuper dans cette enceinte, ç'a été précisément de remédier, s'il est possible, à quelques-uns des inconvénients

qu'entraîne une centralisation poussée trop loin. On a voulu resserrer les liens de solidarité entre nos écoles provinciales, y mettre plus d'unité et de centralisation, précisément pour les mettre mieux à même de résister à l'action absorbante du grand centre, et pour entretenir, dans un intérêt général de civilisation, ces foyers particuliers dont quelques-uns semblaient pâlir. Que Paris soit toujours et de plus en plus le cœur de la France, l'organe de cette circulation puissante qui entretient sur toute l'étendue de l'Empire l'activité et la vie, chacun y souscrit. Mais que Paris soit aussi, et à lui tout seul, le cerveau de la France; qu'il soit l'unique organe de ce travail littéraire et scientifique auquel les nations doivent leur principal lustre, voilà ce que notre amour-propre n'admettrait pas aussi volontiers. Du reste, ce n'est pas devant vous, Messieurs, pas plus que dans les conseils du gouvernement qu'il peut être question de satisfactions ou de blessures d'amour-propre. Il s'agit des intérêts généraux du pays, il s'agit de l'intérêt de la civilisation, des sciences, des lettres, qui ne vous sont pas moins chères. Permettez-moi donc quelques réflexions sur un sujet qui nous occupe tous, et sur une situation nouvelle qui nous impose à tous de nouveaux devoirs.

Au milieu des jouissances de la civilisation, en présence des merveilleuses conquêtes de la science et de l'industrie, le monde moderne est menacé d'être envahi par une barbarie d'un nouveau genre, dont chacun sent l'approche, et que nous autres, gens d'école, nous avons tous les jours occasion de reconnaître à des signes manifestes. Les temps semblent passés où l'on étudiait pour l'amour même de l'étude ou par respect pour des traditions héréditaires. On étudie maintenant pour passer un examen, pour avoir un grade, et finalement pour avoir une place. Si cette tendance devait rester sans contrepoids, il n'y aurait plus, dans 50 ans, de différence essentielle entre la civilisation européenne et celle de l'extrême Orient. Il y aurait encore de très-habiles gens, des ingénieurs et des

savants de premier ordre, occupant de hautes positions dans les services publics et dans les Académies; il y aurait aussi un peuple d'ouvriers et de praticiens bourgeois, sachant, si vous voulez, tout ce qu'il est essentiel de savoir pour leur intérêt, ou se souvenant d'avoir su dans leur jeunesse tout ce qu'on a tyranniquement exigé d'eux comme la condition d'une place. Ce qui manquerait, c'est cette classe moyenne et jadis nombreuse d'esprits cultivés, qui aimaient, qui pratiquaient les sciences et les lettres, non comme un moyen d'arriver à la fortune et aux honneurs, mais comme un ornement de la vie ou comme une consolation de ses amertumes. Or, pour quiconque a réfléchi à l'influence qu'exerce sur l'esprit et sur les destinées d'un peuple le culte des lettres et des sciences dans ce qu'il a de désintéressé, par conséquent dans ce qu'il a de moral et de beau, il est clair qu'une telle suppression, dont l'avenir nous menace, n'aurait pas lieu sans qu'il en résultât un amoindrissement de la dignité humaine et de l'honneur national.

Il n'est pas moins évident que la grande centralisation tend à pousser de plus en plus la société dans cette voie. En attirant sur un même point tous les hommes qui se distinguent et en leur ouvrant de brillantes perspectives, elle donne à leurs travaux une direction pratiquement plus efficace ; mais elle amène partout ailleurs le découragement et la langueur. On ne se pique pas d'émulation, quand il faudrait chercher ses émules si haut et si loin. En même temps que la centralisation groupe les talents, elle les spécialise, avec profit sans doute pour le progrès général des théories et des applications, mais de manière à décourager encore plus les vocations incertaines, et à accréditer l'opinion qu'il ne faut pas, à moins de ressources toutes particulières, se mêler de choses où il est si difficile de réussir.

Le remède à cette disposition des esprits, si cette disposition est un mal et s'il existe un remède, ne saurait se trouver que

dans des traditions locales, là où elles se sont jusqu'à un certain point conservées. Voilà pourquoi le gouvernement qui ne craint pas de faire des emprunts au passé, parce qu'on le sait très-résolûment dévoué aux intérêts de l'avenir, a tenté (il faut bien le dire, car le changement de nom ne fait rien à la chose), a tenté la restauration de ces Universités de province dont le rôle, à une autre époque, a été si remarquable. Pardonnez-moi, Messieurs, cette expression d'Universités de province : elle est inexacte : car, ce qui a toujours fait la vie d'une Université tenait, non pas à la province, mais à la ville, à la cité, à ses ressources propres, à ses traditions, à ses institutions municipales, aux images de ses citoyens illustres et de ses professeurs célèbres. La province, selon les accidents de son histoire, a plus ou moins de vie et de consistance propre ; mais la vie de la cité est bien plus naturelle et plus persistante ; la cité est pour l'institution qui s'y rattache un abri bien plus sûr et bien plus durable. Voilà pourquoi (s'il nous est permis de comparer, d'un point de vue purement philosophique et humain, les choses sacrées et les choses profanes), voilà pourquoi l'Église, lorsqu'elle a constitué sa forte hiérarchie, a attaché ses dignités non à un territoire, à un canton, à une province, mais à une cité maîtresse, et cela à tous les degrés de la hiérarchie, jusqu'au siége suprême, dont les oracles et les bénédictions s'adressent, d'abord à la cité-reine, puis au monde sur lequel elle règne, *urbi et orbi*. Comparez, Messieurs, ces titres que leur antiquité seule rendrait vénérables, même aux dissidents, à ceux que, par une témérité malheureuse, on voulait y substituer chez nous, il y a 64 ans, et vous comprendrez ma pensée, que je ne veux pas développer plus, de crainte de m'égarer à mon tour dans des rapprochements téméraires.

Dans un système où le service des écoles primaires était comme la base de l'administration de l'instruction publique, il était naturel et convenable que les cadres de cette adminis-

tration s'accommodassent exactement aux divisions du territoire : seulement, on faisait un peu violence à toutes nos traditions classiques, et l'on tombait dans un néologisme tant soit peu barbare en accolant à un nom de rivière ou de montagne le nom d'*Académie*. Aujourd'hui, au contraire, l'administration va se rattacher étroitement aux écoles du haut enseignement; elle en tirera sa dignité et son modeste éclat; elle leur communiquera peut-être quelques nouveaux principes de vie et de force qu'elle puisera elle-même dans la salutaire autorité d'un gouvernement qui veut partout l'ordre avec le progrès, et dont les volontés ont pour organe un ministre hardi à entreprendre, ferme dans l'exécution de ses plans.

Ne croyez pas, Messieurs, que, par ce changement d'organisation, le développement régulier de l'instruction primaire puisse courir des dangers réels. Quelles qu'aient pu être les fluctuations de l'opinion dans les temps de troubles que nous avons traversés, soyez sûrs que toutes les institutions qui ont pour objet la diffusion de l'instruction primaire se perpétueront et grandiront. L'avenir leur appartient, et de ce côté nous sommes sans inquiétude. On n'en peut pas dire autant de l'enseignement classique et supérieur : celui-ci est en grande partie fondé sur les traditions historiques, sur l'amour pur du vrai et du beau ; et l'aiguillon d'utilité actuelle qui nous stimule, nous pousse trop à perdre de vue les traditions, à tourner en raillerie les sentiments désintéressés. Il faut prendre garde de verser du côté où nous penchons : et voilà pourquoi les pouvoirs publics ont pensé sagement qu'il fallait fortifier le point vulnérable, mettre le siége de l'autorité et de l'administration précisément là où il s'agissait de défendre une position importante contre l'ennemi le plus redoutable : car, il en est d'une génération d'hommes comme d'un individu ; elle ne peut pas avoir d'ennemi plus redoutable que ses mauvaises tendances.

Du moment qu'il s'agissait de constituer des centres acadé-

miques d'après la tradition et le renom des cités, la vôtre, Messieurs, était sur-le-champ désignée; et pourtant nous ne sommes pas de ceux dont la noblesse universitaire remonte aux temps de la chevalerie : notre blason est plus moderne sans être pour cela moins glorieux. Si l'on en excepte un de ces noms qui dominent leur siècle*, ce n'est point par ses controversistes du moyen âge, par ses commentateurs du seizième siècle, que Dijon se recommande; sa pléiade d'hommes illustres appartient presque tout entière au XVIIe et au XVIIIe siècle, à l'époque du plein épanouissement du génie de la France. Vous n'avez eu une Université que bien tard**, et peut-être cette circonstance est-elle pour quelque chose dans l'élégance de mœurs et de goût qui vous distingue : car, jamais Université n'a eu la prétention de former des hommes du monde, pas plus que des grands hommes; sa tâche est de former des citoyens éclairés et de répandre une solide instruction. Quoi qu'il en soit, la destinée de cette ville a cela de remarquable, que c'est à force de produire des hommes célèbres qu'elle a acquis des droits désormais incontestables à devenir un centre de modestes, mais solides études. Chacun de nous fera de son mieux pour ne pas faillir à cette grave mission : car, s'il en était besoin, le sifflet de la vapeur, que nous entendons d'ici, nous avertirait assez que nous ne pouvons plus avoir de raison d'être, les uns ni les autres, que sous la condition de nous aider et de nous compléter les uns les autres.

Je contribuerai à cette œuvre commune dans la mesure de mes forces, et en maintenant les usages introduits par mes honorables prédécesseurs, autant que cela pourra se concilier avec la nouveauté de la situation. Il ne fallait rien moins que le souvenir du sol natal pour me décider à prendre ou à reprendre, après seize ans d'interruption, cette tâche devenue nouvelle pour moi. C'est avec vous, Messieurs, que j'ai désiré

* Saint Bernard, né à Fontaine, à deux kilomètres de Dijon.
** Une *Université de droit* créée au XVIIIe siècle.

de terminer une carrière déjà longue. Vous m'y aviez en quelque sorte convié, en me faisant naguère l'honneur de m'attacher à votre société savante. Collègues et confrères, nous unirons nos efforts pour atteindre le but que le gouvernement de l'Empereur s'est proposé, et pour entretenir ou pour raviver, dans cette patrie des Bossuet et des Buffon, les traditions dont elle est fière à bon droit.

II.

(15 novembre 1855.)

Messieurs,

Lorsque j'avais l'honneur, il y a un an, de présider pour la première fois à cette solennité, je comptais déjà sur votre concours : j'aime à croire que vous comptiez sur mon zèle : mais enfin, nous nous connaissions à peine. Aujourd'hui, je puis me regarder comme étant tout à fait des vôtres, tant vous avez mis de grâce et d'empressement à me donner parmi vous droit de bourgeoisie ; et, d'un autre côté, vous avez pu juger des principes de mon administration. Conservateur par goût, novateur par devoir, j'ai tâché de concilier le respect des vieilles traditions avec les exigences d'une situation nouvelle. Vous me seconderez encore, s'il faut entrer plus résolûment dans la voie des expériences et des réformes, pour répondre plus complétement aux besoins du pays et à la pensée de l'administration supérieure.

Voyez, en effet, comme tout change autour de nous. Naguère on nous aurait volontiers reproché de faire un peuple d'avocats. Maintenant on dit que nous sommes menacés de ne plus avoir de procès, et que le grand-livre de la dette publique tend à se substituer partout aux livres des hypothèques. Il faut bien qu'il en soit quelque chose, puisque, dans la dernière année scolaire, on a vu le nombre de nos étudiants en droit

diminuer partout, à Dijon comme ailleurs. Que cela ne vous décourage point, Messieurs de la Faculté de droit. D'abord, le fait peut n'être que passager; ensuite, l'importance et la dignité de votre mission ne tiennent pas précisément au nombre de vos élèves. Les particuliers pourraient se déshabituer de plaider, que les peuples auraient encore besoin d'une magistrature pour représenter l'austère majesté de la loi. Vous êtes spécialement chargés de cultiver, d'entretenir ce sens juridique que les nations ne peuvent perdre sans déchoir dans le monde et dans l'histoire. N'êtes-vous pas les successeurs de ces légistes du XIIIe siècle qui, en travaillant sur les compilations justiniennes et le décret de Gratien, amalgamaient à leur manière les éléments romains, chrétiens, germaniques, et préparaient le laborieux enfantement de la civilisation moderne; à qui leur réputation de *clergie* donnait une puissance, et qu'on a vus plus d'une fois s'interposer entre le vilain et le noble, entre le suzerain et le vassal, entre les rois et les pontifes. Votre rôle, sans doute, est bien plus modeste, mais il est beau encore: car, vous avez à défendre l'idée du droit dans la guerre que lui fait une autre idée que je n'ai pas besoin de nommer, tant elle est connue, tant elle est devenue envahissante de nos jours, sous toutes ses formes, et principalement sous ses formes les plus vulgaires!

Et vous, jeunes étudiants en droit, vous avez aussi votre bannière à défendre : votre conduite est bonne; vous suivez avec assiduité les leçons de vos professeurs, et nous aimons à vous rendre ce témoignage; mais il faut que vous montriez que vous n'êtes pas seulement enchaînés à vos études par un intérêt professionnel, et que tout ce qui élève et nourrit l'âme n'est point étranger au but que vous poursuivez. Vous ne vous contenterez donc pas de payer des inscriptions; mais vous suivrez avec goût des cours qui s'adressent plus particulièrement à votre âge et à votre condition. Vous imiterez ceux de vos condisciples qui, dans d'autres écoles, ont profité des

secours que leur offre la récente institution des conférences, et qui n'ont pas craint d'être les premiers à bien faire.

Les maladies ne diminuent pas comme les procès, et pourtant nous sommes sérieusement menacés de manquer de médecins. Il y a là un fait qui, dès à présent, dans l'intérêt des populations agricoles comme dans celui de l'armée, éveille toute la sollicitude du gouvernement. Les écoles préparatoires de médecine et de pharmacie ont été instituées pour diminuer les frais des études médicales; pour donner aux futurs docteurs une première instruction pratique et familière qu'il ne leur serait pas aussi facile d'acquérir dans les grandes écoles; enfin, pour former des praticiens d'un ordre secondaire, dont l'utilité peut moins que jamais être aujourd'hui contestée. Par une mesure excellente, le gouvernement vient de substituer, pour l'obtention des grades secondaires, à des conditions de stage trop souvent illusoires, des conditions de scolarité; et, en transportant aux écoles préparatoires les attributions des anciens jurys médicaux, il leur a conféré sur tous les départements du ressort académique une véritable juridiction territoriale. Cette extension de prérogatives sera certainement, pour l'école médicale de Dijon, une cause de prospérité. Une session d'examens vient d'avoir lieu sous le régime nouveau, et les professeurs de la Faculté de Strasbourg, chargés de la présider, ne sont point partis sans nous laisser des paroles flatteuses, appuyées de chiffres qui ont aussi leur éloquence. Nulle part la proportion des admissions aux examens n'a été plus forte. Laissez-moi vous dire, jeunes étudiants en médecine, que plus récemment encore, en présence de M. le ministre et de tous les chefs du corps enseignant, M. l'inspecteur général Bérard faisait appel à mes souvenirs, et vous citait parmi ceux dont les réponses l'avaient plus particulièrement satisfait. Nous ne craindrons donc pas qu'on nous objecte votre petit nombre, lorsque nous insisterons, comme c'est notre devoir, auprès des magistrats de la

cité, pour qu'ils donnent à cette utile institution, comme d'autres villes l'on fait déjà, tous les développements que comportent les nouveaux programmes. Il y a là un intérêt actuel et des intérêts d'avenir qui n'échapperont pas à leur sollicitude éclairée.

Nos Facultés des sciences et des lettres ne restent pas étrangères au mouvement général. Vous vous rappelez, Messieurs, le mot de ce géomètre d'Alexandrie, à qui l'un des Ptolémées demandait une route plus aisée pour arriver à l'intelligence de la géométrie : le géomètre, mauvais courtisan, répondit qu'il ne connaissait pas de route faite exprès pour les rois. Ce que son austérité refusait au successeur d'Alexandre, le public de nos jours, qui est un souverain plus exigeant, a su l'obtenir. On a laissé aux savants l'aridité de leurs calculs, aux philosophes leurs curiosités spéculatives ; et comme la société ne se compose pas seulement de philosophes et de savants, comme elle ne tient plus même autant, à ce qu'on assure, à être gouvernée par des savants et des philosophes, elle a voulu un enseignement où l'homme du monde, l'agriculteur, le négociant, l'industriel puisassent des notions nécessaires et suffisantes sur les principes des sciences et sur ces merveilleuses découvertes scientifiques dont les applications frappent sans cesse nos regards, et modifient profondément d'un jour à l'autre toutes les conditions de la vie sociale. Voilà l'enseignement nouveau dont l'administration supérieure de l'instruction publique a tracé le plan et que nos Facultés vont vous offrir : car, ce plan embrasse aussi la littérature et l'histoire nationales, et la Faculté des lettres concourt pour l'œuvre commune avec la Faculté des sciences. Pouvions-nous rester en arrière, quand les villes qui nous entourent, Lyon, Besançon, Nancy, se mettent à l'œuvre ? Le conseil académique, où siégent les magistrats le plus haut placés et les meilleurs juges des besoins et des ressources de la province, ne l'a pas pensé. Vous vous êtes offerts, Messieurs de la Faculté des sciences et de la Faculté

des lettres, avec un empressement dont M. le ministre me charge de vous remercier. Nous recourrons encore avec confiance, s'il le faut, à la municipalité dijonnaise pour obtenir d'elle les locaux nécessaires au développement, des manipulations et des exercices pratiques dont on souhaite que le nouvel enseignement soit accompagné, afin de donner tous les fruits qu'on en attend pour l'accroissement de la production, de la richesse et des forces du pays.

C'est pour la première fois, Messeigneurs et Messieurs du conseil académique, que cette rentrée solennelle se fait sous vos auspices, et, en quelque sorte, sous votre inspiration. La loi sur l'organisation des académies a voulu qu'il en fût toujours ainsi à l'avenir. C'est pour nous tous, administrateurs, professeurs, élèves, un puissant encouragement et une flatteuse récompense des travaux passés, que de voir siéger dans cette enceinte, à côté de nos magistrats et de notre vénéré pasteur, l'un des primats de l'Église des Gaules *, dont la bonté pour nous ne recule devant aucune fatigue; tandis que la consécration d'un prélat** qui passe de la chaire d'hébreu dans la Faculté de Lyon à la chaire épiscopale de Fléchier, est la cause qui nous prive cette fois de la présence d'un autre prélat*** dont la parole éloquente ranimait jadis les échos longtemps silencieux de l'antique Sorbonne. Ainsi tout concourt à témoigner de l'alliance si heureusement cimentée entre l'autorité et la doctrine, entre la science des choses divines et une autre science profane et humaine, qui pourtant annonce aussi à sa manière les merveilles de Dieu.

* Mgr Joly-Millon, archevêque de Sens.
** Mgr Plantier, évêque de Nîmes.
*** Mgr Cœur, évêque de Troyes.

III.

(13 novembre 1856.)

Messieurs,

Je respecte tant cette assemblée, que je ne voudrais pas la fatiguer par des redites banales. J'irai donc au fond des choses, et puisque nous assistons à une solennité universitaire, je tâcherai de définir l'idée qui s'attache au mot d'*Université*. Je m'exprimerai avec la liberté d'un vieux serviteur sur l'institution que j'ai si longtemps servie. Ce sera donc, si vous le permettez, une sorte de testament fait à la plus ancienne manière, *calatis comitiis*, comme on en peut faire quand on n'a pas encore précisément la mort en face, et que pourtant l'on songe aux chances et à la brièveté de la vie.

Ce qu'il y a d'essentiel dans l'idée que l'on doit se faire d'une Université, c'est à mon sens l'idée d'un corps de gradués, conférant eux-mêmes des grades auxquels la loi ou l'opinion attachent une valeur professionnelle. Cette idée est restée étrangère à l'antiquité classique. Sans doute les Grecs et les Romains ont eu des écoles privées et publiques : quel peuple civilisé pourrait s'en passer? Ils ont eu des grammairiens, des rhéteurs, des géomètres, des philosophes, des médecins, des jurisconsultes, mais ils n'ont jamais connu ni bacheliers, ni docteurs. Au contraire, à un autre bout du monde, et depuis près de vingt siècles, une corporation de gradués est devenue si puissante qu'elle s'est soumis tous les rouages de la justice et de l'administration, et que sans elle, comme l'a dit spirituellement Abel Rémusat, le monarque en apparence le plus absolu ne peut pas faire un sous-préfet.

Dans notre occident, un mouvement de rénovation philosophique, littéraire, juridique, fait naître au XII[e] siècle, à l'ombre des cathédrales et des monastères, l'institution universitaire, qui atteint au XV[e] siècle à l'apogée de sa grandeur. Alors l'Université est devenue une puissance dans l'État et dans l'Église :

elle a sa juridiction et ses priviléges; elle revendique une bonne part dans la distribution des bénéfices (c'étaient les places de ce temps-là); elle provoque à Pise, à Constance et à Bâle la tenue des états généraux de la chrétienté. On ne peut plus que déchoir quand, dans un tel laps de temps, on est monté si haut.

Bientôt, en effet, le protestantisme, sorti des Universités du Nord, signale au gouvernement de l'Église les dangers de cette hiérarchie nouvelle, entée sur l'ancienne hiérarchie. Les institutions universitaires déclinent par cela même dans tous les pays catholiques. Des congrégations puissantes, dont l'une a fait plus de bruit, s'est plus mêlée à la politique que toutes les Universités du monde, leur disputent avec avantage l'éducation de la jeunesse. En même temps, par un mouvement de l'esprit humain, d'abord moins remarqué, quoique philosophiquement plus remarquable, la scolastique tombe en discrédit, et les grades universitaires, conquis dans des tournois scolastiques, deviennent l'objet du dédain des beaux-esprits. Les Académies se fondent et tiennent le sceptre de la littérature et des sciences. Chez nous en particulier, les Académies et les écoles restent à peu près étrangères les unes aux autres, et cet isolement n'est pas sans influence sur la catastrophe qui, en 1793, engloutit dans un même naufrage les Universités et les Académies.

Celles-ci mouraient de mort violente, c'est-à-dire qu'elles devaient ressusciter bientôt après: des écoles, on pouvait encore moins s'en passer; mais les Universités avaient péri, il faut bien le dire, de vétusté. Quelques humanistes, quelques prêtres (fort sécularisés pour la plupart), groupés autour d'un poëte, homme du grand monde et courtisan délicat, voilà ce qui, à l'origine de l'ère impériale, représentait l'ancien régime, en fait de traditions universitaires. Il n'y avait pas là de quoi imposer beaucoup à l'homme prodigieux qui décidait souverainement, selon les inspirations de son génie, de ce

qu'il fallait reconstruire ou abattre. Il lui plut de reconstruire, mais à sa manière, sur un plan plus vaste et plus régulier, en renouant la chaîne des temps, tout en tenant compte des grands changements accomplis. Le vieux monument du moyen âge devint accessible à toutes les clartés de la science moderne. Il y eut place dans la nouvelle hiérarchie universitaire pour l'académicien le plus illustre comme pour le plus obscur régent de grammaire. Un siècle auparavant, Voltaire croyait faire beaucoup pour le bon Rollin, en le reléguant dans un coin de son *Temple du Goût*,

Où, quoiqu'en robe, on l'écoutait ;

mais ce compliment cavalier n'eût pas été de mise, quand les Cuvier, les Poisson, les Thénard revêtaient la robe universitaire, et quand d'autres personnages, d'une célébrité plus répandue encore, quittaient l'épitoge de couleur orange, pour le manteau de pair ou les broderies de ministre. Je sais bien quels dangers se cachaient sous ces pompes que les Rollin, ni les Gerson n'auraient jamais rêvées. De là des animosités et des luttes dont on pourrait parler maintenant, car elles sont finies, grâce à la sagesse du gouvernement, grâce aussi au bon sens des masses, qui ne se laisseraient pas perpétuellement agiter, pour donner de l'importance à quelques hommes de parti. Terminons cependant cette rapide esquisse du passé; et quoiqu'on ne doive jamais parler de l'avenir sans imiter la prudente obscurité des anciens oracles, voyons à quels symptômes nos successeurs pourront reconnaître que l'institution universitaire se modifie ou se dénature, s'il est dans ses destinées de se modifier ou de se dénaturer.

L'idée d'Université, avons-nous dit, implique celle de grades, et l'idée de grades, celle d'un certain nombre de Facultés principales qui sont, au point de vue des applications sociales, comme autant de départements de l'esprit humain. Prenez un jurisconsulte ou un médecin : n'est-il pas vrai que dans la

société, dans la conversation familière, hors de l'exercice de leurs professions, vous les reconnaîtrez l'un et l'autre à une certaine tournure d'esprit, résultat nécessaire de leur éducation intellectuelle, de l'influence du milieu scientifique dans lequel ils ont vécu? Le grade n'est donc pas seulement chez eux le signe d'une certaine capacité professionnelle; il sert à les classer dans l'ordre intellectuel et moral.

Par contre, il y a maintenant chez nous une foule de services publics pour lesquels on subit autant d'examens distincts: un jeune homme est reconnu apte, par la voie de l'examen, à entrer dans l'administration des forêts, un autre dans celle des douanes, et ainsi de suite. Imaginerez-vous pour cela une Faculté forestière ou une Faculté douanière? Non, assurément. Donc, si l'on remarquait une tendance à subdiviser de plus en plus nos Facultés universitaires, à spécialiser de plus en plus les épreuves pour les grades, à les diriger de plus en plus vers l'application pratique à une profession déterminée, ce serait l'indice que l'institution universitaire est sur son déclin, et que la société chemine dans une autre direction. Rien ne distinguerait plus nos écoles des autres écoles, nos grades des autres brevets de capacité ou d'aptitude professionnelle.

Chose singulière! l'Université, pour rester ce qu'elle est, a besoin de résister à des impulsions venant d'en haut et d'en bas, et qui, pourtant, la poussent dans le même sens; je m'explique:

L'Université, par son enseignement et ses grades, est une sorte d'intermédiaire entre les Académies qui cultivent la science pour la science même, et le public, le monde qui ne s'intéresse à la science que pour le parti qu'on en tire. Or, soit qu'il s'agisse de cultiver les sciences pour elles-mêmes, en vue de les avancer, soit que l'on se propose d'acquérir l'aptitude à une certaine profession, on ne saurait trop spécialiser ses études et ses travaux. Donc l'influence du savant et celle du public doivent conspirer pour introduire dans le système

universitaire une *spécialisation* (pardonnez-moi ce barbarisme) qui, si elle est poussée trop loin, altère profondément le système. L'État aurait encore ses écoles publiques et ses examinateurs officiels; on pourrait même conserver le mot d'Université : mais l'idée universitaire aurait insensiblement disparu.

Ceci me mène à envisager encore sous une autre face le rôle de l'Université, et à aborder une question plus délicate. *Incedo per ignes*; j'ai besoin de solliciter de vous, Messieurs, un surcroît d'indulgence et d'attention.

A Dieu ne plaise que je mette en parallèle une institution d'une importance secondaire, et qui ne compte après tout que cinq à six siècles d'existence, avec ces deux pierres angulaires de nos sociétés chrétiennes et européennes, l'Église et l'État. Cependant,

Si parva licet componere magnis,

on peut dire qu'à certains égards, dans ses rapports avec l'Église et avec l'État, l'Université a une position mixte et intermédiaire. Elle tient à l'Église par ses origines, par une communauté de traditions disciplinaires et scolastiques; son but est le service de l'État.

Supposez que l'Université disparaisse, ou que, le nom restant, il n'y ait plus au fond qu'un agrégat d'écoles et de professeurs rétribués par l'État, que rien ne distinguerait essentiellement de toutes les écoles spéciales que l'État entretient pour les besoins de ses divers services: ne voyez-vous pas avec quelle rapidité les systèmes, les méthodes, les programmes se succéderaient, sous la double influence des savants et du monde, dans un siècle où les sciences marchent si vite, et où le monde marche plus vite encore? Croyez-vous que cette rapidité de mouvement trouverait un obstacle dans les familles qui veulent placer leurs enfants, chez les jeunes gens qui étudient pour avoir une place? Pas le moins du monde, et alors il arriverait que l'Église qui réclame, par tant de motifs, une part

dans l'enseignement des lettres et des sciences humaines, se verrait dans la fâcheuse alternative, ou d'accepter dans son propre enseignement des modifications si peu compatibles avec ses traditions, ou de conserver, pour ses futurs lévites, un système d'initiation littéraire et scientifique, qui bientôt se trouverait en complet désaccord avec celui qui prévaudrait pour le service de l'État, pour les usages de la société civile. Il est donc bon, au point de vue de l'Église, qu'il n'y ait pas seulement des écoles de l'État, une Université nominale, mais qu'il y ait un corps et des traditions universitaires. La sagesse du gouvernement de l'Église, si supérieure aux agitations de l'esprit de parti, l'a compris depuis bien longtemps; je le dis sans crainte d'être désavoué par les éminents prélats qui, avec tant de bonté, de lumières et de zèle, nous font l'honneur de coopérer à nos travaux.

Pardonnez-moi, Messieurs, ces développements. Contre mon ordinaire, j'ai été long; mais il m'a semblé que quelques réflexions de ce genre, librement émises par quelqu'un qui n'est pas dépourvu pour cela de toute autorité, ne seraient pas absolument inutiles, quoique d'ailleurs je n'entende faire aucune allusion ni à nos préoccupations du jour, ni à celles de la veille. Il y a, dans la marche de toutes les institutions, des temps de mouvement et des temps de halte. L'esprit de conservation n'exclut pas les changements que de grands événements ont rendus nécessaires; et il serait déraisonnable d'exiger que ces changements nécessaires s'accomplissent avec cette précision mathématique qui fait atteindre au but du premier coup, sans le dépasser en rien. Ce que nous savons, c'est que dans les régions du pouvoir règne un esprit de sagesse et de prudente réserve qui ne changera que ce qu'il sera absolument indispensable de changer, dans les choses les plus récentes et les plus immédiatement adaptées à la situation présente, aussi bien que pour celles dont la tradition remonte le plus haut dans notre passé.

IV.

(12 novembre 1857.)

MESSIEURS,

Votre indulgence m'enhardit à traiter, pour ces jours de pompe, des sujets un peu sévères; et puisque l'on a tant parlé, depuis quelques années, de familiariser la jeunesse de nos écoles avec la pratique et les applications des sciences, je voudrais examiner avec vous ce qu'on peut entendre par les applications et la pratique, dans le système de nos études universitaires. Vous me pardonnerez quelques termes abstraits, quelques exemples techniques, pour tâcher de fixer les idées sur une question d'un intérêt réel et général.

Je choisis d'abord comme exemple l'opération de géométrie pratique la plus simple, au moins en apparence, qui puisse se présenter : celle qui consiste à prendre sur le terrain la mesure d'une longueur. Cette opération, si simple à concevoir, exige pourtant des précautions infinies lorsqu'il s'agit, dans la haute géodésie, de fixer avec une extrême précision la base qui servira à mesurer les dimensions de notre globe, et ultérieurement à jauger dans tous les sens notre système planétaire. Peut-il être question d'initier la jeunesse de nos écoles à ces opérations si délicates, que l'on refait si rarement, et dont chacune suffit à consumer la vie d'un savant de profession? Évidemment non.

Cependant la même opération, avec les délicatesses de moins, est faite tous les jours, dans un but bien moins relevé, par le moindre arpenteur, par un piqueur des ponts et chaussées. Celui-ci n'a pas l'œil collé sur des microscopes, fixé sur des thermomètres : il chemine au grand air, tendant sa chaîne, plantant ses jalons. Et pourtant il y a encore là un tour de

main, une adresse pratique, qu'on aurait tort de vouloir donner à nos professeurs et à nos élèves : à nos professeurs, parce que ce n'est pas leur métier et qu'ils perdraient les qualités spéciales de leur métier en en pratiquant trop un autre pour eux fort accessoire et en tout cas d'un ordre inférieur; à nos élèves, parce que le temps manquerait certainement pour leur faire acquérir, en cette chose et en tant d'autres, l'habileté pratique, et que la plupart d'entre eux ne seraient jamais appelés à en faire aucun usage. Or, d'une pratique oubliée il ne reste rien, tandis qu'il reste quelque chose dans l'esprit, même d'une théorie oubliée.

Croyez-vous, Messieurs, que pour cela je condamne ce simulacre de pratique qui consiste à mener quelquefois nos élèves sur le terrain et à leur mettre entre les mains une chaîne et des jalons? Non : ce que je trouverais faux, inutile ou même préjudiciable en tant que prétention à une pratique sérieuse et effective, je le trouve excellent en tant que simulacre de pratique. Je l'ai demandé, conseillé plus que personne, bien avant que de plus puissants que moi en fissent une loi. Et j'avais pour cela de bonnes raisons, fournies par la théorie et par l'expérience. Parlons d'abord de l'expérience.

J'ai inspecté pendant vingt ans à peu près toutes les classes où s'enseignait en France la géométrie, et j'ai toujours vu que ce que la plupart des élèves saisissaient le moins, ce sur quoi l'on avait le plus de peine à appeler leur attention, c'est qu'il y a des mesures à prendre. On leur avait bien dit en commençant, à tort ou à raison, que les mathématiques ont pour objet la mesure des grandeurs; mais *verba volant*, et, bientôt uniquement occupés de reproduire péniblement, sur leurs figures à la craie, des raisonnements abstraits imparfaitement compris, l'idée fondamentale était sortie de leur esprit, ou peut-être même n'y était jamais entrée. Le but de la science leur échappant, ils se traînaient avec dégoût dans une route pour eux sans issue. Supposez, au contraire, qu'on les eût

exercés à ce simulacre de pratique dont nous parlons : ils ne seraient sans doute pas devenus pour cela d'habiles praticiens, mais ils auraient compris le but de la théorie, et la route ainsi éclairée leur serait devenue aisée, peut-être même agréable à parcourir.

On se rend bien compte de tout cela, pour peu qu'on ait réfléchi sur les lois de la pensée humaine. Toute science suppose des idées générales et des termes ou des signes abstraits pour les exprimer dans leur généralité. Mais, il ne suffit pas de répéter le mot pour éveiller l'idée, et tel est parvenu à répéter une formule, une démonstration abstraite, qui en réalité n'a saisi que des mots, des chiffres, des symboles, sans atteindre l'idée qu'ils recouvrent et sans s'en être rendu compte. Donnez, au contraire, un exemple, une application concrète et sensible : vous pouvez éveiller ainsi dans l'esprit de l'élève l'idée générale ; le signe sera devenu pour lui intelligible, et vous l'aurez mis à même d'avancer dans les voies de la construction théorique.

Lorsque, comme chez les Grecs, l'enseignement des sciences est réservé à un petit nombre d'esprits choisis, capables d'atteindre d'emblée l'idée sous le symbole qui l'exprime, on peut se montrer plus dédaigneux d'une pratique que l'on qualifiera de grossière ; on peut avoir pour elle ce fier mépris qu'un grand philosophe, un grand politique des temps de notre jeunesse, avait, dit-on, pour les faits. Mais il en est autrement, du moment que l'on veut, comme chez nous maintenant (et sans doute avec raison, vu l'état de la société), que les éléments des sciences deviennent un instrument pédagogique à l'usage de la foule : alors l'introduction discrète des applications et de la pratique, non à titre d'application sérieuse et de pratique effective, mais à titre d'exemples concrets et sensibles, d'où l'idée peut sortir dans sa généralité et son abstraction, devient non-seulement utile, mais indispensable.

De là une règle de critique que je me permets de soumettre à l'autorité, pour le temps où nos programmes, trop peu

éprouvés encore, pourront être l'objet d'une révision attentive. Toutes les fois qu'une application n'est pas susceptible de suggérer, d'éclairer à titre d'exemple, une conception théorique, elle tient au métier plutôt qu'à la science : écartez-la de l'enseignement universitaire dont l'essence est de tendre au perfectionnement de l'esprit par l'élucidation des idées et par le raisonnement théorique.

Ce que je viens de dire à propos de la géométrie, prise à son point de départ, vous l'appliqueriez, Messieurs, sans difficulté aucune, à toutes les sciences que vous professez si bien, à la physique, à la chimie, aux sciences naturelles Les principes et les raisons de décider sont les mêmes. J'applique moi-même ma méthode (c'est-à-dire celle du bon Socrate), et je tâche de tirer d'un exemple particulier une règle générale.

J'arrive de suite (et c'est peut-être bien présomptueux de ma part), j'arrive à l'enseignement du droit : car vous aussi, Messieurs les professeurs de droit, vous êtes en face d'une question qui s'agite. Pour vous comme pour vos collègues des sciences, il s'agit de réformes à tenter, de concessions à faire à l'esprit et aux besoins du siècle, d'accorder plus de place à l'application, à la pratique, et moins à la spéculation. Examinons donc, si cela m'est permis, ce qu'on peut entendre par l'application et la pratique, à propos de l'enseignement du droit.

L'application, la pratique, quand il s'agit du droit, c'est apparemment le dossier, le procès et l'arrêt. Or, le procès à sa naissance est un peu comme le bloc de marbre dans l'atelier du sculpteur :

Sera-t-il dieu, table ou cuvette ?

Se perdra-t-il dans la foule de ces procès où le droit et le fait s'enchevêtrent, et qui passent sans laisser de traces dans la doctrine juridique ? ou bien, successivement transformé, dégagé, épuré, aboutira-t-il à un arrêt suprême, qui devien-

dra lui-même un monument de jurisprudence? Cela dépendra de beaucoup de choses : de la bourse des plaideurs, du tour que les premiers juges auront donné aux motifs de leur décision, mais surtout de l'habileté de l'homme de loi appelé à diriger le plaideur, et dont le tact, l'expérience, le sens pratique, saisiront le biais le mieux approprié aux intérêts et au succès probable du client. Voilà la véritable pratique en fait de procès, celle que l'école ne saurait donner, et dont nous ne devrions pas regretter l'absence, même chez nos professeurs : car, peut-être ne l'acquerraient-ils qu'en quittant trop souvent leurs livres pour des dossiers, le domaine de la science où ils excellent, pour une lice où ils rencontreraient des rivaux.

Les dossiers écartés, restent les arrêts, tels que les recueils les donnent : faudra-t-il donc que notre enseignement se nourrisse d'arrêts? Mais, vous savez mieux que moi, Messieurs, combien il serait difficile à des esprits novices de s'orienter au milieu des complications que chaque espèce amène : c'est déjà pour vous une tâche assez laborieuse que d'avoir à les guider pour les rapprochements à faire entre toutes les dispositions d'un code méthodiquement ordonné.

Je me figure pourtant que ce n'est pas tout à fait à tort que l'on vous demande de vous rapprocher un peu des applications et de la pratique, et voici dans quel sens. Je reviens à ma théorie de l'exemple. On prend souvent pour exemple ce qui n'en est pas un, ce qui n'est qu'une fiction scolastique, ou bien un exemple banal, usé, sans application aux mœurs actuelles, comme serait, si vous me permettez de le dire, la condition *du vaisseau qui revient d'Asie,* ou *le legs de l'esclave Stichus.* De tels exemples n'ont point la vertu de frapper l'attention de l'élève, de lui rendre sensible l'utilité de la doctrine et de l'abstraction théorique, de lui faciliter la conception d'une forme et d'une idée générale. Au contraire, lorsque l'exemple sera industrieusement choisi dans l'ordre des idées courantes, des faits habituels, du monde réel, tel que notre ci-

vilisation l'a fait, l'élève touchera du doigt l'application de la doctrine, et il vous suivra de meilleur cœur. Que si le maître a peine à trouver l'exemple réel et sensible qui facilite la conception de son hypothèse abstraite, ne sera-t-il pas averti par cela même qu'il s'agit d'une curiosité spéculative dont on peut alléger l'enseignement, dans un temps où la pure spéculation a si peu de faveur?

Gardez-vous surtout, Messieurs, de croire qu'en exposant mes idées (bonnes ou mauvaises, vous en serez juges), j'aie l'étrange prétention de vous donner des conseils. Votre autorité est, Dieu merci, trop établie. Les succès de l'école de Dijon *, si brillants et si récents, ont retenti dans la capitale et dans les provinces: nous en sommes fiers, et la cité en est fière aussi; elle a pu croire que ses beaux jours revenaient.

Pour vous, Messieurs de l'école de médecine, la question que nous traitons se présente bien différemment. Placés dans d'autres conditions que vos collègues, vous avez le droit et le devoir d'aborder dans votre enseignement la pratique véritable et effective. Et la raison en est toute simple : car, vous enseignez à la fois une science et un art; et tel qui pousse le scepticisme jusqu'à ne pas croire à la science de la médecine, a du moins le bon sens de se confier à l'art du médecin. On vous donne par excellence le titre de docteurs; mais on vous honore surtout comme praticiens, selon le précepte du saint livre. D'ailleurs, c'est principalement en vue du côté pratique de leur enseignement que les écoles préparatoires de médecine et de pharmacie ont été instituées; c'est par là qu'elles rendent des services que les Facultés elles-mêmes, au dire des meilleurs juges, ne pourraient pas aussi bien rendre. Soyez sûrs que ces services continueront d'être prisés, non d'après le nombre, mais d'après les succès de vos élèves.

---

* Au concours d'agrégation pour l'enseignement du droit, en 1857.

Pour vous, enfin, Messieurs, à qui est dévolue l'aimable tâche de conserver et de répandre le goût des lettres, vous assistez avec une parfaite neutralité à tous ces débats entre la théorie et la pratique. On ne peut pas séparer l'étude des modèles de l'exposé des règles du goût, et à ce point de vue la théorie et l'application ne font qu'un. La pratique consisterait à faire aussi des chefs-d'œuvre, et celle-ci est du lot de peu de personnes. Voilà pour la littérature proprement dite. Au sujet de l'enseignement de l'histoire, on s'est beaucoup plaint, non sans fondement, de l'abus des théories, c'est-à-dire des systèmes; mais alors les termes changent d'acception, et la question n'est plus celle qui nous occupe. Reste l'enseignement de la philosophie, qui chez nous appartient aussi à la Faculté des lettres, et au sujet duquel nous pourrions, je crois, reproduire avec quelque utilité beaucoup des observations déjà faites. Ici encore il ne s'agit pas, bien entendu, de ce que j'appelle la pratique réelle et effective. Non qu'il ne fût très-désirable de faire de tous les jeunes gens qui nous écoutent des philosophes vraiment pratiques, de ceux qui ne disent pas comme cet ancien : *Aliter domi, aliter scholæ*; mais franchement, le résultat serait si beau, qu'on n'ose guère l'espérer. Laissons donc faire de plus puissants que nous en fait de pratique de ce genre, et contentons-nous (la tâche est belle encore) d'enseigner la vérité spéculative, en la rendant, autant qu'il dépend de nous, attrayante et intelligible. Or. cela même nous ramène à notre méthode socratique de l'exemple. Car, plus on s'élève dans l'ordre des généralités, plus on creuse le champ de l'abstraction, plus il est nécessaire que des exemples réels et parlants saisissent l'esprit de l'élève, et stimulent en lui la vertu de généraliser et d'abstraire. Une telle efficacité n'appartient pas à de prétendus exemples scolastiques qui traînent depuis deux mille ans dans tous les cahiers : *Tous les hommes sont mortels*; *la neige est blanche*, et autres propositions de cette force. Il faut autre chose que cela aujourd'hui pour intéresser

les hommes à l'analyse des lois de la pensée; il faut leur faire toucher du doigt l'application de ces lois dans toutes les branches des connaissances humaines, dans toutes les relations des hommes entre eux. Si l'on n'a pas donné à l'élève de tels exemples, s'il ne sait pas en trouver de lui-même pour l'éclaircissement de la formule abstraite qu'il reproduit, j'en conclus, ou qu'il n'a retenu que des mots et n'a pas pénétré le sens de la formule; ou que la formule est vide de sens, comme il peut arriver, même à des philosophes, d'en forger quelquefois; ou bien, enfin, que la formule appartient à un ordre d'abstractions étranger aux conditions effectives de l'humanité, et qu'on doit la bannir de nos écoles comme inutile ou dangereuse. Je m'arrête : car je n'aurais que trop de penchant à développer ce qui me rappelle des études de prédilection. Je sais qu'il ne faut parler qu'avec discrétion des objets de sa tendresse, et surtout qu'il ne faut jamais abuser de la complaisance d'un auditoire tel que celui qui me prête une attention bienveillante. Je termine donc; mais je ne puis le faire sans exprimer encore, devant cet auditoire d'élite, aux éminentes personnes que la session de notre conseil académique a réunies, notre reconnaissance pour le constant appui qu'elles nous prêtent et pour le haut encouragement que leur seule présence donne à l'Institution que j'ai l'honneur de représenter ici.

V.

(18 novembre 1858.)

MESSIEURS,

Nous faisons notre rentrée de 1858, et ce millésime me rappelle que l'Université impériale a été organisée par un décret du 17 mars 1808. Nous devons aux Romains, nos maîtres dans l'ordre des choses politiques et civiles, l'idée des commémorations séculaires, et nous devons à un autre peuple, notre maître

dans l'ordre des choses religieuses et morales, l'idée des commémorations semi-séculaires, bien mieux appropriées aux conditions de la vie humaine : du moins, tant que l'expérience n'aura pas définitivement consacré la théorie du physiologiste ingénieux qui tient à l'Académie des sciences la plume que tenait jadis le centenaire Fontenelle. En 1808, plusieurs des membres de cette réunion (en particulier celui qui vous parle) en étaient à épeler les premiers éléments du latin : parvenus aujourd'hui tout près du terme de la carrière, il est naturel que nous aimions à jeter un regard sur la route parcourue dans des temps si variés, si agités. D'ailleurs, l'histoire d'une institution telle que la nôtre reflète en quelque sorte l'histoire du siècle ; elle nous donne jusqu'à un certain point la mesure de son aptitude à fonder et à conserver. Voilà bien des motifs d'excuse si, dans cette revue rapide du passé, il nous échappe quelques libertés philosophiques, quelques dérogations à la sévère et froide étiquette du langage officiel. Et puis, j'ai la confiance que ce qui offrirait peut-être quelques inconvénients ailleurs n'en a point ici. Où trouverait-on un auditoire plus éclairé, plus tolérant, plus bienveillant pour l'orateur ?

L'Université de 1808 appartient (la date l'indique) à ce que l'on pourrait nommer la seconde couche des institutions impériales. De 1802 à 1804, le Code civil, les lois sur l'organisation des lycées, des écoles de médecine, des écoles de droit ; de 1806 à 1808, la nouvelle noblesse, les majorats, l'Université, institutions d'abord décrétées en même temps, deux ans plus tard organisées en même temps. En 1802, sitôt après le Concordat, la loi du 1er mai, où Fourcroy faisait mettre que, pour devenir proviseur ou censeur de lycée, il faudrait être marié ou l'avoir été (vous comprenez ce langage) ; en 1808, au milieu des regrettables affaires de Rome, le décret par lequel l'Université est constituée comme une sorte de corporation quasi-monastique, qui doit prendre pour base de son enseignement

les préceptes de la religion catholique, et à laquelle on donne pour grand-maître l'ami de Châteaubriand. Ainsi, par la force des choses, le retour aux traditions du passé se prononçait de plus en plus, de manière à exciter le mécontentement de ceux qui trouvaient qu'on restaurait trop et de ceux qui, mis en goût, trouvaient qu'on ne restaurait pas encore assez. Aussi, lorsque six ans plus tard, après des efforts inouïs de génie et de courage, l'empire dut succomber devant l'Europe en armes, ce fut contre l'institution, si jeune et si frêle encore, une explosion de colères. C'est un instrument de tyrannie, disaient les uns; elle nous ramènera les jours de démagogie et d'impiété, disaient les autres. Son arrêt est signé, l'ordonnance du 17 février 1815 en prononce la dissolution.

Vous savez, Messieurs, quel coup de tonnerre vint, peu de jours après, donner au monde bien d'autres soucis que celui d'exécuter l'ordonnance du 17 février. L'Université était sauvée pour cette fois, mais à combien d'épreuves n'était-elle pas encore réservée! Elle devait subir le contre-coup de toutes les réactions des partis, de toutes les intrigues parlementaires, de toutes les agitations de la rue. 1815, 1820, 1830, 1850, toutes ces dates et d'autres encore sont inscrites dans son volumineux bulletin, en caractères qui se reconnaissent de loin : si bien qu'un subtil légiste pourrait (comme autrefois ce docteur du moyen âge offrait de le faire, au grand scandale du saint roi) soutenir également le pour et le contre, *sic et non*, que l'Université existe encore légalement et qu'elle n'a plus d'existence légale; son nom même, dans les documents officiels, étant tour à tour proclamé hautement ou passé sous silence, comme un drapeau que l'on arbore ou que l'on reploie, selon les manœuvres de guerre, Mais n'allez pas croire, Messieurs, qu'il y ait là de mystère d'État : ce n'est que l'expression fidèle de la situation. C'est qu'en effet, selon le point de vue où l'on se place, on peut dire que l'institution de 1808 existe encore avec plus de développements, une organisation mieux arrêtée

et plus complète, ou, au contraire, qu'elle a peu à peu disparu. Tâchons de saisir ce contraste dans son principe essentiel, bien supérieur aux mesquines réactions et aux bruyantes déclamations des partis.

Autre chose est une institution de gouvernement, autre chose est une institution administrative. Nous vivons dans un temps où l'administration, prise dans son sens le plus général, va en se perfectionnant sans cesse, comme les sciences, comme l'industrie : car ce n'est qu'une science appliquée au mécanisme social, un agencement industrieux de toutes les pièces, de tous les rouages de ce mécanisme. Ces perfectionnements se poursuivent malgré les changements, malgré l'affaiblissement trop fréquent des principes de gouvernement, affaiblissements parfois si rapides qu'ils conduiraient les sociétés à leur perte, si la Providence ne suscitait pas des réactions salutaires. Voilà le fait général, dominant ; et les conséquences à en tirer pour notre sujet se présentent d'elles-mêmes : car, une institution telle que la nôtre peut être considérée, tantôt, dans le sens le plus modeste, comme le mode d'organisation d'un service public, et à ce titre comme une simple institution administrative, tantôt comme un moyen d'agir sur les mœurs, sur les idées des générations successives, ce qui évidemment est le caractère des institutions de gouvernement.

Si le grand fondateur de 1808 a entendu créer une institution de gouvernement, reconnaissons-le franchement, les cinquante années écoulées n'ont pas répondu à la grandeur de l'entreprise : il a trop présumé du siècle qu'il inaugurait ou de l'ascendant que son génie lui donnait sur ce siècle. Nous ne sommes plus, à ce qu'il paraît, au temps de ces créations dans l'ordre moral. *Il mondo va da se*, le monde indocile ne reçoit plus ses idées de personne. Que si, au contraire, il a seulement voulu appliquer à une branche importante des services publics ce génie d'organisation administrative qu'il portait partout, le succès obtenu, ici comme ailleurs, est bien fait pour exciter

notre admiration : car, en dépit des obstacles de tout genre, des contradictions de toute nature, des fréquents changements de système, des revirements du pouvoir, les grands traits du cadre administratif ont été maintenus, les détails ont été successivement perfectionnés et mieux arrêtés; les conditions de la carrière sont devenues plus fixes et plus régulières; les diverses branches d'enseignement se sont mieux dégagées les unes des autres; les établissements d'instruction publique de tous les degrés se sont toujours multipliés, au point que pour quelques-uns d'entre eux on serait plutôt tenté de songer à réduire qu'à multiplier encore. N'est-ce pas là, après un demi-siècle de contradictions et d'épreuves, une marque certaine de la faveur du pays, des bonnes dispositions de l'opinion publique, et conséquemment de la justesse des principes, de la solidité du terrain sur lequel ont été assis, il y a cinquante ans, les fondements de l'édifice.

On a cru pendant longtemps que nous étions ce que le décret de 1808 semblait annoncer que nous devions être, une véritable corporation, et l'on nous a quelquefois loués, bien plus souvent attaqués ou même redoutés à ce titre; mais vraiment nous ne méritions

Ni cet excès d'honneur, ni cette indignité.

De même que l'Université, par la force des choses, est devenue un service administratif, et a perdu de plus en plus le caractère d'institution gouvernementale, si même elle l'a jamais eu, de même nous sommes restés les membres d'un corps de fonctionnaires, sans avoir pu devenir les membres d'une corporation. Nous avons les habitudes et peut-être, selon le monde, les travers de notre métier : d'esprit de corps nous n'en avons pas, ou nous en avons si peu, que franchement il n'y a là de quoi effrayer personne. Il est devenu si difficile de notre temps de ressusciter l'esprit de corps dans les conditions de la vie civile! Par exemple (et j'avoue que je prends mon

exemple trop haut), considérez la magistrature. Certes! il y a bien encore dans nos cours de justice une ombre, un souffle de ce que l'on nommait en France, avant 89, l'esprit parlementaire; mais ces restes d'une antique tradition, qui ne font qu'ajouter au lustre de fonctions respectées, n'inspirent à qui que ce soit la moindre alarme, et chacun voudrait bien que la société n'eût pas d'autres dangers à courir.

Voit-on au rebours que l'on regrette le temps où notre magistrature formait une corporation quasi-héréditaire, une sorte de caste; et se plaint-on que, faute d'un lien de corporation, la justice soit moins religieusement rendue? Pas le moins du monde. Il en est de la religion de la justice comme du dévouement militaire. Faut-il, pour combattre, pour mourir vaillamment, appartenir à une caste particulière, être affilié à un ordre de chevalerie? On l'a prétendu, on l'a cru de bonne foi; mais une expérience prompte, éclatante (comme cette matière seule en comporte), a tranché la question, qui ne sera plus débattue. C'est qu'il y a des fonctions, des situations qui par elles-mêmes élèvent l'homme au-dessus de sa nature périssable. Voyez ce père de famille, léger dans le monde, et peut-être quelque chose de pis dans l'obscurité: est-il appelé à exercer sa magistrature domestique, il retrouve soudain la gravité, la dignité. Voilà ce que, dans un ordre purement naturel et humain (quoique toujours soumis à une direction providentielle), on pourrait nommer la grâce de l'état. Ainsi de l'instituteur de la jeunesse. A moins d'une perversité bien rare partout, la sainteté de son état le soutient, l'élève, le dispose à la garde vigilante, au respect d'un dépôt sacré.

Maxima debetur puero reverentia; si quid
Turpe paras, ne tu pueri contempseris annos.

Pourquoi recourir plus longtemps à de vaines précautions oratoires? Oui, la chose est claire: le législateur de 1808 a voulu fonder une corporation, et il a échoué dans son entre-

prise : le temps ne s'y prêtait pas ; trop d'incidents ont contrarié ses premières vues; mais, par cela seul que, de sa main puissante, il organisait un système de fonctions régulières, fixait les conditions d'un état (ce qui était éminemment conforme à l'esprit du temps), il créait une institution durable, assez vivace pour résister à des attaques incessantes, presque toujours passionnées, souvent injustes. Il assurait, dans une mesure suffisante, la réalisation de ses desseins, par la seule vertu de l'esprit d'état. Il s'est mépris sur les moyens; il a atteint le but; il ne pouvait pas ne pas l'atteindre.

Je me figure que vous n'êtes point par trop éloignés d'en juger ainsi, Messeigneurs, vous qui joignez à tant de lumières tant de charité pastorale. Vous nous aidez de vos avis, vous nous soutenez de votre autorité; vous ne regardez point comme tout à fait dérobés à votre sainte mission les instants que vous nous consacrez. Vous concourez volontiers, avec tous ces magistrats éminents, à remplir les intentions d'un gouvernement réparateur qui veut raffermir partout un sol partout ébranlé. Que cet heureux concert se maintienne, et nos successeurs recueilleront, dans le demi-siècle qui s'ouvre, la moisson que nous aurons laborieusement préparée dans celui qui vient de finir.

VI.

(17 novembre 1859.)

Messieurs,

L'on rapporte que d'Aguesseau, voulant remercier Rollin pour l'envoi de quelques volumes de son *Histoire ancienne*, lui disait : « Vous écrivez le français comme si c'était votre langue maternelle. » C'est qu'alors un docte recteur de l'Université passait, non sans raison, pour être beaucoup plus familier avec l'idiome de Cicéron et de Tite-Live qu'avec le langage des beaux-esprits de la cour et de la ville, et plus propre à

donner un renseignement sur les guerres médiques que sur celle de la succession d'Espagne. Les temps sont bien changés. Un recteur aujourd'hui (outre qu'il est mieux payé que Rollin) signe et contresigne une multitude de lettres, d'états, de tableaux, de rapports; mais il n'est guère tenu d'écrire en latin que le *Typis mandetur* d'une thèse latine, dans un latin que Cicéron aurait eu peine à comprendre; et je crois qu'on lui pardonnerait d'être plus au courant des aventures d'Abd-el-Kader que de celles de Jugurtha. C'est un autre genre de sécularisation. Et pourtant, Messieurs, vous me rendriez au besoin ce témoignage que je n'en ai point abusé pour vous entretenir des choses dont tout le monde parle, des événements du jour, des grandeurs contemporaines. Mais, ce qui s'est passé sous nos yeux depuis six mois tirerait même un anachorète ou un philosophe indien de la contemplation du monde idéal. Cette nouvelle et large manière de faire la guerre et de faire la paix, d'aborder (sans les pousser à outrance) ces questions majeures que les siècles, en se succédant, se sont léguées les uns aux autres, et dont il ne paraît pas que la solution puisse s'improviser, tout cela est à la fois de l'histoire actuelle et le meilleur commentaire des anciennes histoires. Tout cela doit grandement influer sur le courant des idées et, par contre-coup, sur l'enseignement que nous sommes tenus de donner à la jeunesse, à condition de suivre, quoique d'un peu loin, le courant des idées, et surtout à condition de ne le devancer jamais. Ainsi donc, puisque nous vivons dans un temps où l'on fait de la grande histoire, et où on la fait si bien, permettez-moi de vous entretenir un moment de notre enseignement historique.

L'idée de faire entrer l'histoire dans un système d'enseignement public est une idée toute moderne. Hérodote lisait ses histoires aux Grecs assemblés dans leurs fêtes et charmés d'entendre ces récits naïfs, si véridiques jusque dans leur merveilleux : mais il ne faisait pas un cours d'histoire. Ni dans l'antiquité, ni au moyen âge, ni même dans des temps très-

voisins de nous, on ne connaît de professeurs d'histoire, quoiqu'on ne manquât pas d'historiens, et qu'on sentît généralement qu'il n'y a pas d'éducation libérale sans une certaine teinture de l'histoire. Ce qu'on appelle proprement la scolastique prévalait dans l'enseignement, comme moyen de discipliner et d'aiguiser les esprits, et l'histoire s'accommode mal des formes scolastiques.

Lorsque la Convention, au sortir d'une crise terrible, décréta l'ouverture de ces cours brillants et éphémères qu'on a appelés les *Écoles normales*, et qu'il ne faut pas confondre avec notre École normale de 1810, elle y comprit un cours d'histoire, et elle en chargea le citoyen Volney. Il est clair que si M. de Volney vivait encore, nous le laisserions au Sénat et nous ne ferions pas de lui un professeur d'histoire.

A la création de l'Université impériale, toutes les Facultés des lettres, à Paris et en province, eurent leurs professeurs d'histoire : mais, reconnaissons-le tout de suite, le succès de l'institution fut d'abord médiocre, en province surtout. Ce n'était pas encore le temps où (comme on l'a vu plus tard à Lyon) il fallait ouvrir la grande salle des assises à la foule empressée d'entendre le procès fait à la reine Brunehaut, par un homme en robe que quelques bonnes gens prenaient pour un procureur général. Les faits contemporains offraient alors une suffisante pâture aux esprits ordinaires; ils se liaient trop peu aux faits anciens; et les esprits plus cultivés subissaient encore l'influence de l'école philosophique du dix-huitième siècle et de son dédain pour le passé.

La réaction allait commencer: elle n'était pas encore venue. A Paris seulement deux professeurs de la Faculté des lettres avaient réussi à fixer sur leurs cours d'histoire l'attention du public. L'un était ce littérateur plein d'aménité, continuateur aimable de la société polie du dix-huitième siècle dont il s'est fait l'historien, que nous avons vu naguère terminer, dans cette province même, sa longue et sereine vieillesse.

L'autre était un jeune homme destiné à exercer plus tard une bien autre influence sur l'opinion de son temps et sur les affaires de son pays. Il est de ceux qu'on peut juger, même de leur vivant, même quand on leur doit l'accès de sa carrière. Esprit austère, dogmatique, également attiré par la fierté de sa nature vers les hautes abstractions de la pensée et vers les luttes ardentes de la politique... Vous l'avez tous nommé.

Il faut arriver aux temps de la Restauration pour trouver dans nos archives l'arrêté du 15 mai 1818, revêtu de la signature de M. Royer-Collard, qui institue dans nos colléges des professeurs spéciaux d'histoire, en donnant par là une exécution effective aux prescriptions vagues et inefficaces des règlements antérieurs. Cette grave innovation a donné lieu à des objections très-fondées. D'abord, elle inaugurait ce système des professeurs spéciaux qui est venu peu à peu se substituer à nos vieilles traditions scolaires, et qui a fait perdre à l'enseignement son unité morale. L'enfant écoute successivement plusieurs maîtres, quand il les écoute, mais il n'est plus *régenté*, selon la vieille expression, c'est-à-dire gouverné dans le développement d'ensemble de ses facultés diverses. Avec l'histoire sont venues les rédactions d'histoire, qui initient de trop bonne heure l'écolier au métier de sténographe ou à celui de compilateur. Un enseignement historique dans les colléges s'adresse à des facultés d'un ordre trop infime s'il ne s'agit que de charger la mémoire de faits, de noms et de dates, et à des facultés d'un ordre trop relevé si l'on a la prétention de faire la philosophie de l'histoire, ce que le professeur spécial sera toujours tenté de faire.

Et quels dangers n'y a-t-il pas à permettre qu'un écolier juge à sa manière ou à la manière de son professeur ces grands événements, ces grands personnages que toutes les sectes, tous les partis interprètent et jugent à leur manière, pour étayer leurs maximes, et quelquefois pour en faire des applications redoutables.

Toutes ces objections, je le répète, sont des mieux fondées, et pourtant je n'en conclurai pas qu'il faille blâmer l'arrêté de 1818, ni qu'on doive détruire aujourd'hui l'institution créée à cette époque, et que quarante années de pratique ont enracinée. Chaque temps a ses nécessités, chaque siècle a son caractère : le caractère le plus saillant du dix-neuvième siècle, au point de vue du mouvement intellectuel, c'est le développement du sens historique succédant à l'amour effréné des théories. — En 1818, le caractère dont il sagit se prononçait à peine : le pays n'était pas encore couvert de grands et de petits historiens, de grands et de petits antiquaires, occupés à fouiller tous les chartriers, toutes les chroniques, à dessiner toutes les ruines, à exhumer tous les débris du passé. Nous connaissions à peine Niebuhr et Savigny; Augustin Thierry en était à ses premiers essais; M. Royer-Collard lui-même était un esprit éminemment théorique, peu soucieux ou même contempteur des faits, et se rattachant par là à l'école du dix-huitième siècle. Mais il y a des moments où chacun concourt instinctivement, sans s'en rendre compte, à l'enfantement d'une œuvre commune; et il fallait bien que l'histoire prît une plus grande part dans l'éducation de la jeunesse, au moment où l'histoire allait devenir la principale occupation des esprits.

En outre (ce dont M. Royer-Collard ne se doutait pas davantage en 1818), le fléau endémique du baccalauréat était sur le point de faire son apparition dans le monde, pour la ruine des vieilles mœurs en fait d'éducation publique; et si l'on n'avait appris d'histoire que ce que l'on pouvait jadis en apprendre au collége, incidemment et chemin faisant, comme cela ne se serait pas prêté aux exigences d'un examen régulier, par boules et par numéros tirés au sort, on n'aurait plus appris d'histoire du tout. On n'en apprendrait point du tout aujourd'hui si l'on supprimait les professeurs spéciaux d'histoire et ces programmes de questions historiques dont l'étendue, plus apparente que réelle, désole la tendresse paternelle, quoique

au fond les programmes ne soient longs que parce qu'il a fallu préciser les questions et les empêcher de s'égarer dans un champ sans limites. Or, combien ne serait-il pas à regretter que le gros des hommes appelés à tenir un rang dans la société restassent sans teinture d'histoire ! Par des causes qu'il serait trop long d'analyser, le sens historique a toujours chez nous, moins que chez d'autres peuples, pénétré dans les masses ; et notre génie national, comme nos destinées, s'en sont ressentis. Je ne prendrai qu'un exemple pour rendre la chose palpable, et je l'emprunterai au droit et à la pratique des affaires. Chez nos voisins d'outre-Manche, il n'y a si petit légiste qui ne sache que telle chose est prescrite par le statut de la cinquième année de la reine Anne, que telle autre est défendue par le statut de la deuxième année de Guillaume et Marie, et ainsi en remontant jusqu'aux Henris et aux Edouards, de manière qu'on ne peut être avocat, juge, juré, sans se rappeler toute l'histoire du pays. Chez nous, le numérotage des Codes remplace tout cela, au point qu'on peut être un fort honnête licencié en droit, j'oserais presque dire un très-honorable magistrat, sans savoir bien au juste lequel de nos rois a signé l'ordonnance de Blois ou celle de Moulins, ni quel grand magistrat en a été le promoteur. Dans une société ainsi faite, on ne doit pas craindre de multiplier les sources de l'instruction historique.

Et puis, l'institution eût-elle plus d'inconvénients que d'avantages, il faudrait encore s'en accommoder en en restreignant autant que possible les inconvénients. Je crois bien qu'on pourrait décréter la suppression du grec sans avoir à craindre une émeute, même de salons; mais ne voyez-vous pas que supprimer l'enseignement de l'histoire, qu'on trouve établi, ce serait donner trop beau jeu aux déclamateurs, même dans les temps où l'on est le moins porté à prêter l'oreille aux déclamations?

Il faut donc maintenir l'enseignement de l'histoire dans nos colléges, tout en reconnaissant que cet enseignement ne peut

être trop dirigé, trop contenu, trop surveillé; et il faut dire aussi que nos maîtres comprennent si bien leur tâche, qu'il ne m'est pas arrivé, en cinq ans de rectorat, d'avoir une plainte à recueillir ou un avertissement à donner.

Que si nous passons dans une sphère plus haute, et qu'il s'agisse de nos chaires de Facultés, qui comptent autant d'auditeurs dans l'âge mûr que dans la jeunesse, on voit bien encore la nécessité d'une surveillance et d'une répression dans des cas heureusement très-rares; mais on ne voit pas aussi clairement l'opportunité d'une direction minutieuse, ou, pour employer le mot technique, l'opportunité d'un programme comme on en a tant fait dans des temps où nous avions un peu (il faut en convenir) la manie du programme. Il faut que l'intérêt soutienne sans cesse des cours qui n'ont point d'auditeurs obligés, et l'intérêt s'accommode mal du joug des règles, fût-ce des règles d'Aristote.

Quant à moi, s'il m'était permis de détourner à un sens profane le mot de mon grand patron, je dirais aux personnes chargées de ce haut enseignement : « Aimez la vérité, et faites ce que vous voudrez. » Aimez la vérité, non de cet amour vulgaire qui fait seulement qu'on évite le mensonge, mais de cet amour délicat et désintéressé qui sacrifie tout ce qui pourrait faire valoir le talent du peintre aux dépens de l'exactitude du portrait : qui renonce à un trait brillant, mais hasardé; à un rapprochement piquant, mais douteux; à une formule séduisante, mais contestable. Que si un tel sentiment vous anime, il importe peu que du volume immense de l'histoire vous détachiez, pour l'expliquer, telle page ou telle autre; que vous esquissiez à grands traits l'histoire générale, ou que vous arrêtiez complaisamment votre auditoire sur les plus menus détails d'un grand événement. Non-seulement, comme on l'a dit, l'histoire plaît, mais l'histoire instruit, de quelque manière qu'on la raconte, quel que soit le genre historique que l'on cultive.

Je m'arrête bien vite, car je n'ignore pas que MM. les profes-

seurs d'histoire savent tout cela mieux que moi, et qu'ils n'ont nul besoin de mes préceptes. Tandis que quelques-unes de nos chaires sont depuis longtemps occupées par des vétérans de l'enseignement, que nous entourons de nos respects affectueux, notre chaire d'histoire, toujours jeune, se recommande par une diversité de talents, dont la succession rapide multiplie nos jouissances et nos regrets. Ainsi se perpétuera le goût des études historiques dans cette ville où elles florissaient, quand elles étaient un peu négligées ailleurs, et où elles sont loin d'avoir perdu de leur lustre : témoins certains noms qui décorent la liste de cette docte Compagnie *, qui nous en a un peu voulu jadis (à nous simples instruments d'un pouvoir nouveau), d'avoir pris à la fois son nom et son bien ; mais qui nous l'a depuis longtemps pardonné en songeant qu'il lui restait sa noblesse, genre de bien sur lequel les révolutions mêmes ne peuvent rien.

VII.

(15 novembre 1860.)

Messieurs,

Je ne sais si votre indulgence m'a gâté, mais il me semble que nos réunions annuelles (désormais privées, hélas ! du prélat éminent **, l'une des gloires de l'Université et de l'Église, dont la présence contribuait tant à en rehausser l'éclat), il me

* L'Académie des sciences, arts et belles-lettres de Dijon, fondée au XVIIIe siècle, bientôt appelée à couronner les deux fameux discours du citoyen de Genève, et au sein de laquelle, trente ans plus tard, Guyton de Morveau faisait une besogne plus utile, en exposant la nouvelle nomenclature chimique dont il était l'inventeur. Considérée à ce titre comme un *établissement d'instruction publique*, elle a vu, non sans résistance de sa part, son hôtel dévolu à l'*Académie universitaire*, en vertu des décrets de 1814.

** Mgr. Cœur, évêque de Troyes

semble, dis-je, que nos réunions annuelles où chacun de nous peut apporter, avec quelque autorité personnelle, le tribut d'une longue expérience, ne sont pas sans utilité. C'est une occasion, pour un corps tel que le nôtre, de rendre en quelque sorte ses comptes à l'opinion publique, dans un langage que le monde puisse accepter. Je vous entretenais l'an dernier de notre enseignement historique : cette fois je me risquerai sur un terrain bien plus glissant, car je compte vous parler de notre *enseignement philosophique*. Je pourrai vous surprendre par la hardiesse de mon langage ou la singularité de mes opinions : j'espère du moins que je ne vous scandaliserai pas.

Nous remarquions l'an dernier que les professeurs d'histoire sont d'invention bien récente : c'est tout le contraire pour les professeurs de philosophie. Les Grecs ne pouvaient pas plus s'en passer que d'artistes et d'athlètes. Mais, ces professeurs en manteau, que le génie de Raphaël a groupés sur un mur du Vatican, ne ressemblaient guère à des sorbonnistes en soutane, ni même à nos professeurs en robe. C'était un enseignement *libre*, trop libre souvent, contre lequel le vieux magistrat romain fulminait son fameux réquisitoire, le plus ancien de tous : car je n'ai garde de confondre avec un réquisitoire les sarcasmes d'Aristophane ou la dénonciation d'Anytus.

Plusieurs siècles après, le goût des Grecs pour leurs écoles de philosophie était encore si vif, que S. Justin, Clément d'Alexandrie, et même, au temps de Constantin, Eusèbe se croyaient obligés d'expliquer dans leurs écrits comment ils avaient été amenés à préférer aux systèmes de la philosophie hellénique une autre philosophie, venue de la Judée. C'était sous ce nom et sous cette forme que le monde grec, du moins dans les classes lettrées et savantes, accueillait la lumière nouvelle ; et de là aussi probablement les prompts écarts de la théologie grecque : mais ceci n'est point de notre ressort.

Beaucoup plus tard encore, lors de ce grand travail qui devait aboutir à faire sortir le monde moderne des entrailles du

monde barbare, il se passa un phénomène unique en son genre. Quelques restes de la philosophie grecque, commentés, remaniés par le génie latin dans sa décadence (comme ils l'étaient ailleurs par le génie des races de l'Orient), s'incorporèrent à ce qui faisait encore le fond des études cléricales ; et de cet amalgame, ou plutôt de cette fécondation secrète, résulta un produit nouveau : un système à la fois philosophique et théologique, où la philosophie donnait à la théologie sa forme, où la théologie prêtait à la philosophie l'appui de son autorité dogmatique ; système merveilleusement approprié aux disputes et aux exercices des écoles, et que pour cette raison l'on a nommé la *scolastique.*

Dans un monde où l'intelligence reprenait ses droits, la scolastique fut pendant plusieurs siècles la reine des intelligences, c'est-à-dire la reine du monde. Fixant chez nous son principal siége, elle a contribué, pour un tiers au moins, à la construction de ce formidable atelier de civilisation qu'on appelle Paris. Elle a présidé à l'organisation de nos langues, de nos littératures, de nos institutions juridiques et civiles. Elle a donné au moyen âge jusqu'à son épopée. Nous entendons ici, tous les ans, des essais fort ingénieux, qui nous montrent que l'on peut très-bien mettre le droit en vers : Dante y mit la scolastique.

Maintenant, comme le temps me presse, comme je dois tâcher d'être clair en restant très-court, je vous dirai tout de suite en quoi consiste ma petite découverte ou, si vous voulez, mon paradoxe. On s'est figuré que les classes de philosophie qu'on fait depuis si longtemps dans nos colléges, avaient pour but d'apprendre aux écoliers la philosophie : c'est une erreur suivant moi. Ce qui mérite effectivement le nom de philosophie, quelque rang qu'il faille lui assigner, d'après l'enthousiasme des uns ou d'après le superbe mépris des autres, est quelque chose qui ne peut guère s'enseigner ni s'apprendre au collége : on passe sa vie à l'apprendre ; on meurt sans l'avoir

apprise. Mais, chacun comprend bien que quand un système, même très-artificiel, a exercé pendant si longtemps, sur tous les éléments d'une civilisation, une capitale influence, quelques notions de ce système doivent nécessairement faire partie de l'éducation libérale, jusqu'à ce que les dernières traces en aient disparu aux yeux de la foule et ne soient plus aperçues que des érudits.

Je me suis accusé de paradoxe, et cependant, si l'on y regarde de près, j'ai pour moi une autorité bien grave, celle de l'épiscopat français. Quand il a jugé le moment venu, il a retiré l'enseignement de la philosophie de ses établissements d'instruction secondaire, pour le reporter dans ses grands séminaires, où il redevient ce qu'il était au moyen âge, une introduction à la théologie.

Ainsi donc la scolastique continua de trôner dans nos colléges, malgré la Renaissance, malgré la Réforme, malgré l'établissement des Académies. Il s'y infiltrait bien, selon le goût des professeurs, un peu de Descartes, un peu de Leibnitz, un peu de Locke et même, dans les derniers temps, un peu de M. l'abbé de Condillac : mais au fond c'était toujours la scolastique, avec son latin technique, ses arguments en forme, ses divisions, ses distinctions, ses objections numérotées. Les nouveaux philosophes (Leibnitz seul excepté) en gémissaient; les beaux esprits, les savants s'en moquaient : j'ai déjà dit pourquoi ils avaient tort, selon moi, de gémir et de se moquer.

Il ne fallut rien moins qu'une grande révolution, une révolte générale contre les institutions du passé, pour changer tout cela : un beau jour, nos colléges se trouvèrent fermés; nos philosophes de vingt ans firent des cartouches de leurs cahiers de philosophie.

On commençait à peine à se reconnaître, lorsque Garat, un bel esprit, que la Convention avait eu pour ministre de la justice, après le 2 septembre et avant le 31 mai, fut chargé par elle de faire, aux jeunes citoyens réunis dans les Écoles

normales de 1794, un cours sur l'*Analyse de l'entendement.* Pour le coup, les Parisiens en avaient fini, ou croyaient en avoir fini avec les arrière-neveux de Roscelin et d'Abélard.

La loi du 25 février 1795, qui créait les Écoles centrales, fit entrer dans le cadre de leur personnel un professeur *de méthode des sciences ou logique, et d'analyse des sensations et des idées.* A la longueur de l'étiquette vous reconnaissez l'embarras des novateurs. Aussi, dans la loi du 25 octobre suivant, sur l'organisation générale de l'instruction publique, on ne voit plus figurer qu'un professeur de *grammaire générale.* C'était réduire l'*Organon* d'Aristote au traité des *Catégories*, qui n'est au fond qu'un traité de grammaire générale, tel qu'un Grec de ces temps-là pouvait le comprendre. Mais on ne lisait guère Aristote en 1795, et surtout l'on ne se doutait guère qu'en moins de quarante ans les travaux des William Jones, des Bopp, des Guillaume de Humboldt, des Eugène Burnouf et de tant d'autres, auraient construit l'histoire naturelle des langues (pressentie par notre de Brosses), et mis à peu près à néant la grammaire générale.

En 1802, la réaction commençait : la loi du 1er mai décidait qu'on enseignerait dans les lycées la logique et la morale. La métaphysique était encore mal famée et réduite à changer de nom.

Plus tard, le mouvement de réaction ou de restauration, comme on voudra l'appeler, se prononce davantage. Le règlement du 19 septembre 1809 porte qu'il y aura une année de *philosophie* dans les lycées chefs-lieux d'Académie. Cette mesure est étendue à tous les lycées par l'arrêté du 10 février 1810. Le statut sur les Facultés, à la date du 16 février de la même année, décide qu'il y aura un professeur de philosophie dans chaque Faculté des lettres ; que ce professeur traitera les principales questions de la logique, de la *métaphysique* et de la morale, et leur donnera les développements les plus propres à fortifier l'esprit et le jugement des

élèves. Dans la pensée du maître, ou dans celle des metteurs en œuvre, c'était une manière d'apprendre à vivre aux idéologues d'Auteuil et aux géomètres d'Arcueil : mais aussi cela était gros de MM. Royer-Collard, Cousin et Jouffroy.

L'arbre avait déjà porté ses fruits, dont il reste fier, quand l'ordonnance du 27 février 1821, provoquée par une de nos crises politiques, statua dans son article 17, que l'enseignement des sciences serait séparé de celui des lettres ; que le cours de philosophie des colléges serait de deux ans ; que les leçons ne pourraient être données qu'en latin. Ce pouvait être une manière ingénieuse de dire que la philosophie n'y serait enseignée ni en anglais ni en allemand : mais je ne crois pas qu'on y ait mis tant de finesse. Non, l'on voulait tout simplement tâcher de restaurer la scolastique en en ressuscitant la langue. Mais les langues, même très-artificielles, une fois mortes, ne ressuscitent pas. Il se trouva que les maîtres n'étaient pas plus préparés que les les élèves à parler latin, et l'ordonnance n'eut de ce chef aucune exécution. Vainement sera-t-on parvenu, non sans beaucoup de peine, à mettre d'accord sur ces questions délicates de l'enseignement public, quelques politiques en crédit, quelques littérateurs, quelques savants en renom : si la loi que l'on veut faire est autre chose que l'expression claire d'idées qui déjà circulaient dans les masses, ce sera une lettre morte, une feuille de plus jetée aux vents ; voilà ce qu'avait perdu de vue le législateur de 1821.

Bientôt les influences changèrent, d'autres idées prévalurent. J'arrive ainsi à des temps dont je puis rendre compte, non plus comme simple témoin, mais à titre de commissaire-enquêteur : car, j'ai examiné pendant quinze ans toutes nos classes de philosophie, et cela dans des conditions singulièrement favorables à une bonne observation ; sans avoir l'honneur d'appartenir à aucune coterie, à aucune secte, à aucun parti ; sans préjugé de métier, comme un laïc admis acciden-

tellement dans le sanctuaire, ou comme un homme du monde à qui l'on veut bien reconnaître une certaine force d'amateur. A quinze ou vingt années de distance, j'en puis parler, je crois, sans inconvénient, peut-être même avec quelque utilité : or, voici ce que j'ai vu.

Ces studieux jeunes gens, qui croyaient avoir appris la philosophie à l'École normale, mais qui étaient pour la plupart trop étrangers aux vraies et solides conquêtes de l'esprit moderne, s'efforçaient de traduire en formules catéchétiques les paroles brillantes, semées naguère d'une chaire plus élevée. Le succès de l'entreprise était médiocre. Ce que l'on appelait la *psychologie*, la pierre angulaire du système, ne convenait guère à des écoliers; ils se perdaient bien vite dans les profondeurs de l'observation interne; il fallait se hâter d'en sortir pour gagner un terrain plus solide : la construction du syllogisme, la division des devoirs, les arguments connus de la théologie naturelle. Mais cela même, c'était encore la scolastique, c'étaient encore les vieux cahiers, abrégés et recouverts d'un vernis bien transparent de phraséologie moderne. Cela ne passionnait guère la jeunesse, ne la prémunissait guère non plus contre de terribles sophistes, et, à tout prendre, ne faisait ni grand bien ni grand mal. Certes je m'explique parfaitement qu'en voyant la philosophie obligatoirement enseignée dans les collèges de l'État, sous la direction d'un écrivain, d'un orateur, d'un homme public d'un rare talent, bien des personnes se soient effrayées à l'idée d'une philosophie d'État : mais j'affirme qu'avec plus d'attention donnée à la situation générale, et surtout avec une connaissance plus exacte des faits spéciaux, elles se seraient convaincues que cette idée d'une philosophie d'État, qui a fait fortune sur les bords du Hoang-Ho, là même où nous allons aujourd'hui l'étudier à l'aide de canons rayés, n'avait aucune chance de s'acclimater dans un coin de l'Europe, au dix-neuvième siècle.

Cependant tout cela excitait au dehors une polémique des

plus âcres; et tandis qu'on était au plus fort de la querelle, ou, s'il est permis d'employer le langage familier du fabuliste,

Tandis que coups de poing trottaient,

voici qu'un certain vent impétueux, que l'on appelle l'esprit du siècle, qui souffle où il veut et qui, lui aussi, vient comme un voleur, balayait le champ de bataille en faisant disparaître l'objet du litige. Le certificat de philosophie était supprimé en haine de la philosophie d'État: je ne blâme point la mesure; je n'aime point la philosophie d'État; je ne regrette pas le certificat de philosophie. Mais encore faut-il se rendre compte des suites de la mesure, virilement, sans faux ménagements. Ces suites, les voici : vous sentez bien que nous retombons, comme toujours, sur l'inévitable question du baccalauréat.

Il y a des notes qu'un instrument peut rendre, et d'autres qu'il ne faut pas lui demander: ainsi du baccalauréat. Que l'on fasse expliquer devant vous à un jeune homme dix lignes de latin, fût-ce du latin d'A Kempis, pourvu qu'elles soient prises au hasard et sans préparation aucune, et chacun de vous jugera bien s'il sait assez de latin pour mériter, par le temps qui court, la patente d'homme lettré. Que j'aie à l'interroger un quart d'heure sur les mathématiques, et, soit que sa mémoire chancelle ou non, je reconnaîtrai bien s'il parle la langue des mathématiques avec assez de fermeté, pour me donner l'assurance qu'il a étudié et passablement compris les mathématiques. Mais, vous savez bien ce qui arrive lorsque l'on met deux philosophes en présence : comme la langue de la philosophie n'est pas fixée et ne peut pas l'être (je crois en avoir dit quelque part les raisons), il faut à chacun d'eux des précautions infinies pour bien s'assurer de la langue que parle son interlocuteur, et pour y adapter sa propre langue. Qu'arrivera-t-il donc lorsque vous mettrez aux prises, pour quelques minutes, un philosophe de profession et un philosophe... bien novice ? Presque toujours celui-ci ne verra que

deux moyens de se tirer d'affaire. Ou bien il laissera parler l'examinateur, en se retranchant, par prudence, dans le monosyllabisme des temps primitifs, et en regardant furtivement le sablier; ou bien il apprendra de son mieux un catéchisme, celui qu'on lui aura indiqué comme le meilleur pour la circonstance : et avant que l'examinateur n'ait eu le temps de percer cette écorce, le mauvais quart d'heure sera encore passé. Mais, il n'est pas besoin pour cela de passer un an sur les bancs d'un collége: les graves solitaires de Port-Royal ont eux-mêmes pris soin de nous informer qu'ils avaient parié d'apprendre la logique en quatre jours au jeune duc de Chevreuse, et qu'ils avaient gagné la gageure. Je ne dis pas que tous nos préparateurs au baccalauréat soient autant d'Arnaulds; je ne veux pas leur rendre ce mauvais office auprès des jésuites : je dis seulement que, parmi les bacheliers qu'ils nous envoient et qu'ils font passer, il y a beaucoup de ducs de Chevreuse.

Pardon, Messieurs, de mon interminable harangue : il faut pourtant bien que je dise encore quelques mots d'un enseignement philosophique d'ordre plus élevé, dont le sort ne doit pas dépendre de l'avenir, tel quel, réservé à notre philosophie de collége. Concevrait-on en effet qu'il y eût en France, par la libéralité de l'État, des chaires pour toutes les langues, pour toutes les branches du savoir humain, et qu'il n'y en eût point pour ce qui a tant remué les hommes, pour ce qui a eu tant de suites, bonnes ou mauvaises, pour ce qui offrira toujours à quelques esprits choisis un irrésistible attrait? Et si la philosophie doit être enseignée, ne convient-il pas qu'elle le soit par les soins de l'État, sous les influences dont l'État dispose? En d'autres termes, la philosophie n'en sera-t-elle pas plus sage, quand elle aura sa petite part au budget? L'argument a de la valeur, il touche à la réalité, mais par un côté vulgaire et bas : je l'écarte, car j'en ai de meilleurs.

Non, nous n'articulons pas des sons pompeux et vides,

quand nous parlons d'une magistrature de famille. Il y a dans le commerce du maître et des disciples quelque chose de particulièrement propre à entretenir cette sainte pudeur de la pensée, qui s'alarme de tout ce qui pourrait jeter dans de jeunes âmes les angoisses du doute, de tout ce qui pourrait y ébranler les premières croyances, pour le vain plaisir d'y édifier nos fragiles constructions. J'ai besoin, pour rendre ma pensée, de faire encore une fois allusion à de vieilles querelles. Vous souvient-il, Messieurs, du temps où l'on nous citait, pour nous accabler, quelques lignes soigneusement extraites des œuvres de messieurs tels et tels? Nous répondions que ces messieurs n'étaient pas des nôtres, et qu'il n'était pas juste de nous infliger la responsabilité d'écrits dont nous n'avions pas l'honneur. Les adversaires faisaient semblant de ne pas comprendre: d'abord parce qu'ils avaient intérêt à ne pas comprendre, ensuite parce qu'effectivement l'on n'avait pas mis le doigt sur le point dirimant. Eh, qu'importe en effet que la rue Saint-Jacques, en séparant le Collége de France de la Sorbonne, sépare deux établissements qui n'ont pas les mêmes règles et ne ressortissent pas des mêmes bureaux? La vraie distinction n'est pas là. Mais si je vois, d'un côté des écrivains, des savants à qui l'État donne des chaires en récompense de leurs livres, de leurs mémoires, de leurs travaux pour l'avancement des connaissances humaines, et, d'autre part, des hommes voués par état à l'éducation de la jeunesse, engagés dans une hiérarchie dont ils parcourent lentement les degrés, à la suite d'épreuves modestes; dont quelques-uns seulement peuvent aussi prendre part, mais accessoirement, au travail scientifique de leur époque, je comprends qu'il y a là, d'un côté et de l'autre, des garanties diverses, toutes précieuses en leur genre, mais non pas de même genre, et que les uns ne doivent pas être réputés solidaires des autres. Et de là mon second paradoxe, dont je me confesserai encore, s'il le faut: « Pour

traiter avec sagesse devant des hommes les questions que la philosophie soulève, il est bon d'avoir pris l'habitude de parler à des enfants. »

VIII.

(14 novembre 1861.)

MESSIEURS,

Lorsque je débutais devant vous, il y a sept ans, dans ma carrière d'orateur (début trop tardif pour faire présager une course bien longue), il était de mode, dans les harangues universitaires, de célébrer l'heureux mariage des lettres et des sciences. Je n'ai point voulu alors traiter ce sujet, ni joindre mon épithalame à tant d'autres: car, je me sens peu de goût pour tout ce qui peut ressembler aux lieux communs et à l'éloquence de commande. Aujourd'hui que le sujet n'a plus, comme on dit, d'*actualité*, j'essayerai de le reprendre, et toutefois je n'en envisagerai qu'un côté: pour le traiter complétement et dignement, il faudrait (ce qui n'est donné à personne) avoir connu et pratiqué au même degré les sciences et les lettres; il faudrait les avoir aimées d'un égal amour; puisque, si l'on en doit croire les théologiens et les philosophes, quand il s'agit de ces dons divins, connaître et aimer, c'est la même chose.

Je me propose donc d'examiner « quelles sont les conditions du beau dans les sciences; » et mon but est d'établir que les sciences comme les lettres tirent de la beauté qui leur est propre leur principal titre à influer sur l'éducation générale. Un Allemand dirait que l'*esthétique* donne la clef de la *pédagogique :* tâchons de parler français.

Que les sciences, même les plus abstraites, aient un genre de beauté qui leur est propre, c'est ce qu'on ne pourrait nier, à moins d'être absolument étranger aux sciences, auquel cas

la négation perdrait toute valeur. Lorsque les antiques écoles pythagoriciennes se livraient à l'étude des nombres et des figures et posaient ainsi les premières assises de l'édifice des sciences, elles étaient surtout attirées vers cette étude par le charme qu'elles trouvaient à saisir des rapports d'ordre, de proportion, d'harmonie, qui leur semblaient être autant d'émanations d'une essence suprême, autant de manifestations du principe divin de toutes choses. Si, dans les transports de sa joie et de sa reconnaissance, Pythagore vota une hécatombe le jour où son bon génie lui montra la relation qui existe entre les trois côtés d'un triangle rectangle, il est à croire qu'il ne songeait guère au secours qu'un arpenteur en pourrait tirer, mais qu'il jugeait prophétiquement, d'après la beauté, c'est-à-dire la symétrie et l'élégante simplicité du théorème, qu'il était effectivement tombé sur le premier anneau d'une chaîne qui mènerait infailliblement ses successeurs à la découverte de vérités plus cachées.

Supposez que notre compatriote Monge eût vécu du temps de cet ancien Grec, et qu'il lui eût expliqué ses procédés pour tracer sur une feuille de papyrus une épure à l'aide de laquelle, avec le compas et l'échelle, quelque architecte des temples d'Agrigente ou de Sybaris pourrait se rendre compte de tous les détails de ses constructions, pensez-vous que le divin vieillard aurait éprouvé le même enthousiasme et renouvelé le sacrifice d'une hécatombe sanglante ou simulée? Pour mon compte, je ne le pense pas, et je crois au contraire qu'il aurait vu dans cet artifice ingénieux quelque chose de trop particulier à l'homme, à son industrie, aux instruments matériels dont il dispose, pour devenir le principe d'une interprétation de la nature et des lois qui la gouvernent. On a pu, sans aucune inconvenance, nommer Dieu l'éternel géomètre, mais certes personne ne songerait à faire d'une épure de géométrie descriptive l'un des objets immanents de la pensée divine.

De là je conclus que si Monge a pu en 1794 (on était bien loin alors des temps de Pythagore) présenter sa géométrie descriptive comme devant être à l'avenir une des bases de l'éducation nationale, il avait peut-être raison, s'il s'agissait de former un peuple d'ouvriers et d'artistes; mais qu'il se trompait fort s'il entendait par là l'éducation qui achemine vers l'intelligence des vérités d'un ordre supérieur, les hommes destinés à former l'élite d'une nation. A cette éducation plus relevée, à cette éducation classique appartiennent au contraire les premières notions de mathématiques pures comme les premières notions de littérature et de goût : elles rentrent au même titre dans le cercle des humanités, parce qu'elles éveillent de même dans l'esprit de l'homme le sens de l'idéal, du beau et du divin.

Qui pourrait contester à l'astronomie le privilége d'exciter au plus haut degré le sentiment du beau, du sublime? Qui a pu tant soit peu se familiariser avec elle sans murmurer intérieurement les vers du poëte?

> Me vero primum dulces ante omnia Musæ,
> Quarum sacra fero, ingenti perculsus amore,
> Accipiant, cœlique vias et sidera monstrent.

Or, je ne crois pas que l'on ait jamais songé à invoquer les Muses quand on a voulu décrire l'automate de Vaucanson, un métier à la Jacquart, ou même la machine à vapeur : ce qui signifie apparemment que l'on ne reconnaît pas dans les combinaisons de notre industrie, quelque ingénieuses ou importantes qu'elles soient par l'étendue de leurs applications, ce caractère de beauté et de sublimité qui nous saisit, quand notre attention se fixe sur la contemplation des œuvres divines. J'en conclus avec Cicéron et Virgile, avec tous les anciens, qu'il n'y a pas d'éducation vraiment libérale sans une certaine connaissance de l'astronomie, tandis que l'étude de la mécanique industrielle est une étude spéciale, étrangère au cercle des humanités.

Que l'on veuille bien ne pas exagérer ma pensée, ni me faire dire ce que je ne dis pas. Assurément, je conçois très-bien un état de civilisation dans lequel la mécanique industrielle jouerait un tel rôle, aurait reçu des applications si frappantes et d'une utilité si générale, que l'on serait très-fondé à exiger de l'universalité des jeunes gens qui aspirent à prendre un rang dans le monde, la preuve qu'ils ne sont pas étrangers aux principes fondamentaux, aux applications les plus importantes de la mécanique industrielle. Ce serait une spécialité qui se serait progressivement étendue jusqu'au point de ne plus rien laisser subsister en dehors d'elle, mais qui n'en conserverait pas moins son caractère natif et foncier de spécialité : tandis que la science que je mets en contraste fait partie de l'éducation générale, foncièrement, par sa nature propre et par la nature de l'esprit humain.

Ainsi, quand on nous parle de l'association des lettres et des sciences dans un système d'enseignement, il faudrait d'abord démêler les sciences qui, naturellement, se marient aux lettres pour compléter l'homme intellectuel et moral, et les sciences dont l'enseignement peut ou doit s'ajouter à celui des lettres, non qu'elles aient un besoin réciproque les unes des autres, mais parce que l'état de la civilisation est devenu tel qu'on ne peut raisonnablement se passer ni des unes ni des autres. Voilà la distinction que tant d'orateurs, mes devanciers, n'ont pas faite assez clairement, qu'ils n'ont même (à ce que je crois) pas faite du tout, et que je tenais à établir.

Les mêmes remarques s'appliquent aux sciences physiques. Quels charmes ne doit pas trouver une jeune et vive intelligence à saisir ces grandes théories qui relient en un seul faisceau tant de faits épars; qui en montrent les principes, l'enchaînement, les suites; qui mettent en contraste la simplicité des lois immuables et l'inépuisable variété des résultats? Que si, dans cet enseignement dogmatique, viennent se placer à propos

quelques détails historiques rattachés à de grands noms, l'enseignement scientifique aura tous les genres d'attraits que comporte l'enseignement littéraire. C'est Galilée, regardant les oscillations d'une lampe d'église, et conduit ainsi à la découverte des lois du mouvement du pendule. C'est Newton, trouvant à vingt-quatre ans la loi de la gravitation universelle. C'est Lavoisier construisant, avec une logique admirable, ce tissu serré d'expériences qui doivent mettre sa théorie hors de doute. C'est Malus, promenant par hasard son œil observateur sur une fenêtre du Luxembourg, et trouvant dans le fait singulier qu'il remarque de quoi renouveler de fond en comble la science de l'optique. Ces jours derniers, c'était, dans une Université d'Allemagne, deux habiles physiciens, ayant l'ingénieuse idée de faire servir l'anatomie de la lumière à l'analyse chimique des matières disséminées à la surface de ces mondes, si prodigieusement distants, qui ne se révèlent à nous que par leurs irradiations lumineuses. Pour s'intéresser à de telles particularités, à de telles anecdotes si l'on veut, il ne faut pas être physicien ou chimiste; il suffit de s'intéresser à la marche de l'esprit humain.

D'autres faits, d'autres détails n'intéresseront, j'en conviens, que celui qui veut être, dans une certaine mesure, chimiste ou physicien : c'est dire assez qu'ils n'appartiennent pas à l'enseignement général, à moins que, par la nature des applications qu'on en a faites, il ne soit devenu en quelque sorte honteux de rester à cet égard dans une complète ignorance. Par exemple, rien n'est plus imparfait encore que la théorie des phénomènes sur lesquels se fonde la télégraphie électrique. La nature du courant, son mode de transmission, son mode de retour, voilà des choses que les plus habiles physiciens de nos jours ne se chargent pas de comprendre et d'expliquer, ou dont ils ne donnent les explications que pour ce qu'elles valent, sans les garantir. Il ne faut donc pas chercher là un modèle de ces théories qui forment le jugement

de la jeunesse, qui lui montrent l'admirable économie du plan de l'univers, et qui lui donnent une confiance généreuse dans les forces de l'esprit humain. Mais l'application à la télégraphie est si importante, si frappante, elle tend à devenir pour nous d'un usage si familier, qu'il serait effectivement déplacé qu'un jeune homme sortît du collége sans qu'on lui eût dit le peu que l'on sait des phénomènes auxquels cette application se rattache.

J'arrive à l'histoire naturelle dont on cherche depuis longtemps à introduire les éléments dans l'enseignement de nos colléges, sans qu'on soit encore bien fixé sur la place qu'ils y doivent tenir. Sera-ce un simple délassement de pensionnat, une chasse aux papillons, une cueillette de fleurs? Cela ne mériterait guère d'être réglementé et ne pourrait l'être. On entend donc qu'il s'agira d'un véritable enseignement; et c'est encore le cas de recourir à notre pierre de touche pour reconnaître ce qui fait et ce qui ne fait pas partie de l'enseignement général. On ne peut plus arguer de l'utilité: car, ce qu'il y aurait certainement de plus utile pour nous tous, ce serait de connaître le mieux possible notre propre organisation, ses détails, ses ressources, ses misères; mais, ce serait aussi faire de nos classes des cabinets d'anatomie, et l'utile (chacun en conviendra) ne serait pas cette fois camarade du beau. Aussi, personne n'y songe-t-il, et la question est seulement de savoir dans quelle mesure on donnera à la jeunesse une idée générale des théories et des faits dont s'occupent les naturalistes.

Or, je n'hésite pas, pour mon compte, à le dire : tout ce qui, dans un tel enseignement, ne parlera pas à de jeunes imaginations, n'agrandira pas l'idée qu'elles peuvent se former de l'ordre de la nature, de l'intelligence qui y préside, des harmonies qui s'y rencontrent, de l'unité du plan et de l'inépuisable variété des moyens, sera essentiellement étranger à l'enseignement classique, ne contribuera point à ce dévelop-

pement parallèle de toutes les facultés de l'esprit, qui est le but d'une éducation libérale. Les sciences naturelles, ramenées à toute la sévérité des sciences positives, dépouillées à dessein de tout ce qui fait le charme et aussi le vague des considérations philosophiques et générales, méritent bien sans doute de devenir l'objet d'un enseignement grave, austère, précis, destiné à former des naturalistes, des anatomistes, des médecins : seulement, cet enseignement ne peut trouver place dans nos colléges, ne peut s'adresser à l'adolescence qui n'en retiendra qu'un résumé bien sec et partant peu utile.

Aussi nos programmes recommandent-ils avec raison de mettre sous les yeux des élèves quelques-uns de ces morceaux où les Buffon, les Cuvier, les Ramond, les Humboldt ont peint avec majesté, avec fermeté ou avec grâce les plus belles scènes de la nature, ont émis ces vues générales, hardies, parfois hasardées, mais toujours propres à faire prendre un noble essor à l'esprit.

Peut-on dans cette enceinte se contenter de citer en passant et comme avec indifférence le nom de Buffon, de ce beau génie qui nous appartient, dont s'était épris le dix-huitième siècle, justement parce que ce siècle, vieux à tant d'autres égards, était, quant à l'étude scientifique de la nature, à peu près dans la situation de nos jeunes écoliers en histoire naturelle, ayant besoin comme eux qu'on l'attirât à cette étude par le charme du style, par l'agrément des détails, par la grandeur et la nouveauté des idées? Avant Buffon, les sciences naturelles n'étaient cultivées que par quelques esprits étrangers au monde et que le monde ne connaissait pas. Depuis lui, une science plus précise, plus sévère, plus spéciale dans ses ramifications innombrables, a exigé les efforts d'une légion de travailleurs, et Buffon, en tant que savant, n'est plus possible; mais il reste le modèle de cet enseignement vulgarisateur qui seul peut donner quelque accès aux sciences naturelles dans l'éducation générale.

Vous représentez-vous, Messieurs, l'émotion de cette cité dans le jour, mémorable pour nous, où le plus célèbre de ses enfants, déjà atteint par la vieillesse, mais à l'apogée de sa gloire et de son talent, venait lire devant notre Académie, si fière de lui, le manuscrit de ses *Époques de la nature?* Au milieu de la docte compagnie brillaient des amis d'enfance, dont la jeunesse vive, studieuse, mais parfois trop libre, avait trahi l'influence de l'époque, et qui maintenant étaient devenus ces nobles vieillards qu'on appelait le président de Ruffey, le premier président de Brosses, le comte de Buffon! Chacun croyait voir de ses yeux, entendre de ses oreilles ce personnage idéal qu'avait salué, deux siècles auparavant, dans son philosophique enthousiasme, le lord chancelier d'Angleterre: *Homo naturæ minister et interpres!* Et pourtant, le livre qui terminait si glorieusement la carrière du grand écrivain était un roman sans doute, mais un de ces romans comme en faisait Platon, qui poussent pour des siècles l'esprit humain vers la recherche de la vérité. — Messieurs, ce sera désormais la couronne de ma modeste vie, que d'avoir été huit fois appelé à l'honneur de prendre la parole devant cet auditoire d'élite, dans la salle où Buffon lisait de tels romans.

FIN DE L'APPENDICE.

Paris. — Imprimerie de E. Donnaud, rue Cassette, 9.

